DOCUMENT RESUME

ED 200 017 FL 012 147

AUTHOR	Cazabon, Benoit; Frenette, Normand
TITLE	Le francais parle en situation minoritaire: Volume II (Spoken French in a Minority Situation).
INSTITUTION	Ontario Dept. of Education, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7743-5203-5
PUB DATE	80
NOTE	196p.; For related document, see FL 012 007.
AVAILABLE FROM	Ontario Government Bookstore, 880 Bay Street, Toronto, Ontario M7A 1L2 (Canada) ($5.00).
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingualism; Cultural Context; Elementary Secondary Education; *French; Instructional Materials; Language Teachers; *Minority Groups; *Native Language Instruction; Questionnaires; *Sociocultural Patterns; Teaching Methods; Textbook Content
IDENTIFIERS	*French Canadians; *Ontario

ABSTRACT

This is a study of the instructional practices, programs, and teacher education in French language schools located in French-speaking communities in Ontario. The five chapters of the study deal with the following aspects of the question: (1) theoretical presuppositions for the teaching of French as a native language, including methodology, objectives, attitudes, social constraints, and bilingualism; (2) the Provincial courses of study; (3) analysis of the methodology envisaged by the textbooks used in elementary and secondary schools; (4) pedagogical practices according to the perception of teachers in the program; and (5) education of the teacher of French in a predominantly English-speaking environment. One of the conclusions of the study is that the teaching of French in minority situations in Ontario is presently characterized by the rejection of the sociolinguistic context, which might provide a starting point for a communicative exchange. This exchange would entail recognition of the fear and assimilating factors at work in both teachers and students. The school might then aim toward offering a model which interacts with the sociolinguistic situation. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED200017

LE FRANÇAIS PARLÉ EN SITUATION MINORITAIRE: VOLUME II

L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires

BENOÎT CAZABON et NORMAND FRENETTE, chercheurs principaux

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Ministère de l'Éducation, Ontario
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il reflète l'opinion des auteurs et ne correspond pas nécessairement à celle du ministère de l'Éducation.

Le docteur Bette Stephenson, ministre
H. K. Fisher, sous-ministre

FL012147

DEC 12 1980

© Ministre de l'Education de l'Ontario, 1980
Queen's Park
Toronto (Ontario)

MINISTRY OF EDUCATION CATALOGUING IN PUBLICATION

Cazabon, Benoît.
Le français parlé en situation minoritaire : v.II, l'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires / Benoît Cazabon et Normand Frenette, chercheurs principaux. --

"Ce projet a été subventionné sous contrat par le ministère de l'Éducation de l'Ontario."
Bibliographie:

1. French language in Ontario - Study and teaching. I. Frenette, Normand. II. Ontario. Ministère de l'Éducation. III. Title : L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires.

ON01841 371.971140713 UTLAS: 54011717

ISBN Vol. II 0-7743-5203-5
ISBN 2 vols. 0-7743-5204-3

On peut en commander d'autres exemplaires à

L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Service des vents
252 Bloor Street West
Toronto, Ontario
M5S 1V6

ou à la

Librairie du gouvernement de l'Ontario
880 Bay Street
Toronto, Ontario
M7A 1L2

1 2 3 4 5 XX 48 38 28 18 08

Table des matières

Table des matières v

Résumé ix

Introduction 1

Chapitre I: L'enseignement du français, langue maternelle: présupposés théoriques 9

1.1 Enseignement de la langue maternelle 12
1.1.1 Acquisition de structures et usage du système 12
1.1.2 Trois approches de la langue 14
1.1.3 Perspective naturelle, perspective scolaire 18
1.1.4 Conséquences des différentes pratiques 20

1.2 Attitudes de l'enfant vis-à-vis la communication 24
1.2.1 Une perspective fonctionnelle inspirée par l'enfant 24
1.2.2 L'exercice structural 26

1.3 Perception de la langue par l'enseignant 28
1.3.1 Une vision traditionnelle 29
1.3.2 L'enseignement de la grammaire 29
1.3.3 La notion de norme 32
1.3.4 Enseigner un contenu ou une capacité à communiquer 34

1.4 Contraintes sociales en milieu minoritaire 37
1.4.1 Langue de l'enfant et langue de l'école 37
1.4.2 Assimilation et rôles réduits 39

1.5 Les exigences potentielles de l'école 43
1.5.1 Préparation à la vie 43
1.5.2 Bilinguisme et une certaine notion de la qualité langagière 45

Chapitre II: Les programmes-cadres du ministère 47

2.1 P_1J_1 (1975) 49

2.2 De P_1J_1 à Français, cycle intermédiaire 51

2.3 Français, cycle intermédiaire (1977) 53

2.4 L'objectif 2.1 55

2.5 L'objectif 2.2 56

2.6 L'objectif 2.4 57

2.7 Les objectifs et la communication 58

2.8 Continuité entre les programmes-cadres 61

2.9 Programme intermédiaire — rupture 65

Chapitre III: La pratique pédagogique vue par les manuels 67

3.1 Etablissement d'une grille d'analyse 69
3.1.1 Le rôle 71
3.1.2 Le registre du discours 72
3.1.3 Le mode de discours 75
3.1.4 Les fonctions du discours 77

3.2 Les résultats obtenus auprès des manuels de l'élémentaire et du secondaire 78
3.2.1 Critères de sélection 78
3.2.2 La fréquence 78
3.2.3 La date de parution 78
3.2.4 La composition 78
3.2.5 Unité de mesure à l'intérieur des volumes sélectionnés 79

3.3 L'élémentaire 79
3.3.1 Manuels retenus à l'élémentaire 79
3.3.2 Les rôles à l'élémentaire 80
3.3.3 Les registres de langue à l'élémentaire 82
3.3.4 Les modes du discours à l'élémentaire 83
3.3.5 Les fonctions du discours à l'élémentaire 85

	3.3.6	Conclusions sur les manuels à l'élémentaire quant à leur adéquation pour promouvoir la communication	86
	3.4	Le secondaire	87
	3.4.1	Manuels retenus au secondaire ..	87
	3.4.2	Les rôles au secondaire	88
	3.4.3	Les registres au secondaire	90
	3.4.4	Les modes du discours au secondaire	91
	3.4.5	Les fonctions au secondaire	94
Chapitre IV:	La pratique pédagogique vue par un questionnaire		99
	4.1	Le questionnaire	102
	4.2	L'échantillon	103
	4.3	La perception que l'enseignant se fait de l'enseignement du français en milieu minoritaire	103
	4.3.1	Le milieu minoritaire	104
	4.3.2	Jugement sur la fréquence de l'utilisation de la langue	111
	4.3.3	La notion de norme	113
	4.3.4	Les mesures pédagogiques	115
	4.3.4.1	Les mesures spéciales dans la pratique pédagogique visant à favoriser la communication orale	115
	4.3.4.2	Place des exercices dans la pratique	116
	4.3.4.3	Efficacité du matériel préparé à l'avance	118
	4.3.4.4	Méthodes de correction	118
	4.3.4.5	Les instruments audio-visuels ..	120
	4.3.4.6	Les conditions de classe	121
	4.3.5	L'acte de communication	121
	4.3.6	Le programme	126
	4.3.7	Evaluation de la langue	129
Chapitre V:	La formation de l'enseignant de français langue maternelle, en milieu minoritaire ...		133
	5.1	La qualité de la langue du futur enseignant	136
	5.2	Le programme de Français	137
	5.3	La norme et la formation	140
	5.4	Evaluation de l'oral	142

5.5 Méthodologie et techniques 143

5.6 La communication 146

5.7 L'enseignant et sa formation en linguistique 147

Chapitre VI: Conclusion 151

Constations 151

Sommaire 157

Executive Summary 167

Tentative de synthèse des résultats des Volumes I et II 175

Appendice I 178

Appendice II 187

Bibliographie 191

Résumé

La pédagogie des langues n'a pas attendu l'avènement de la linguistique pour reconnaître au signe linguistique différentes caractéristiques (linéarité, valeur symbolique, caractère discret, etc.) sur lesquelles se fondent plusieurs pratiques. Depuis longtemps, on découpe la langue sous toutes ces formes dans l'espoir de la faire acquérir mieux.

Il semble que l'entreprise scolaire (programme-cadre, manuel, stratégies du professeur) mise presqu'exclusivement sur le caractère discret du signe linguistique. Il n'y a rien d'étonnant à ceci si on considère que cette qualité permet de mettre en opposition les différents éléments d'une structure. L'exploitation sous forme de questions-réponses convient de façon maximale donc, et certainement mieux que si on envisage le langage selon un autre point de vue.

Cependant, il faut se demander si la mise en évidence de ces structures apporte quelque chose à la maîtrise du système. Quel est le rapport entre la totalité et ses parties? L'acte pédagogique ainsi conçu, justifie-t-il plus le moyen qu'il n'aide à atteindre le but?

Au delà des similitudes que la langue partage avec d'autres systèmes sémiques, c'est plutôt, et avant tout, à son trait distinctif qu'il faut penser lorsqu'on a tâche d'enseigner. La langue orale est dotée d'une double articulation. L'école semble en avoir retenu l'aspect formel, probablement parce que cet aspect se compose bien avec le caractère discret du signe.

Or, la dimension la plus riche, la face signifiée du signe, s'inscrit dans un contexte linguistique et situationnel. Pour exploiter cette dimension, il faut inscrire le signe linguistique dans l'acte de communication d'où ressortent les différentes fonctions du langage. Cette prise en compte semble difficilement compatible avec l'acte pédagogique tel qu'il se révèle dans notre étude. Lorsqu'on envisage la langue selon son aspect communicatif, il faut faire appel à une variété de registres, de fonctions de communication, de modes et d'instances du discours que le jeu des questions-réponses, même renouvelé sous forme d'exercices structuraux ne permet pas.

L'étude met en évidence tant les réalisations présentes que les attentes de l'élève en matière de communication. Ces attentes sont mises au regard des pratiques au chapitre 1. Le chapitre II fait l'analyse des différents programmes-cadres dont s'inspirent les professeurs de français. Le chapitre III s'applique à faire ressortir la diversité atteinte dans les manuels. Le chapitre IV relève les stratégies du professeur ainsi que son opinion au sujet de l'enseignement du français oral en milieu minoritaire. Enfin, le chapitre V nous renseigne sur la préparation de l'enseignant pour cette tâche précise.

Parmi nos constatations (33 au total), nous retenons à titre illustratif et pour but de synthèse les suivantes:

1: le ton quasi-universel de découragement et de défaitisme chez les enseignants;

2: le désir que le ministère assume un rôle de leadership puisque les enseignants se sentent isolés dans leur tâche;

3: tous les manuels étudiés, tant ontariens que québécois, se révèlent extrêmement faibles sur le plan de la communication;

4: les buts de la communication que l'on peut déceler dans les manuels scolaires sont nettement en deçà des attentes de tout parlant français;

5: il est évident pour le professeur que la communication orale n'entre pas en ligne de compte pour évaluer la réussite scolaire de l'élève;

6: tous les enseignants, sans exception, disent n'avoir rien retenu de leur formation initiale pour l'enseignement de l'oral.

Les auteurs veulent remercier les premiers intéressés, les enseignants de l'élémentaire et du secondaire des sept (7) régions étudiées ainsi que les professeurs interviewés dans les Ecoles de formation des universités d'Ottawa et de la Laurentienne. Sans leur précieuse collaboration, il aurait été impossible de réaliser ce projet.

Des remerciements s'adressent également aux Conseils scolaires et aux directeurs d'écoles qui nous ont réservé un accueil chaleureux lors de l'enquête.

La collecte des données a pu se faire avec professionnalisme grâce à notre attaché de recherche, Rose Marie Kingsley. La qualité de son travail nous a permis de travailler avec des sources sûres. La qualité de sa personnalité y est pour beaucoup dans la bonne réception qu'on nous a réservée dans les écoles. Une collaboratrice indispensable que nous tenons à remercier d'une façon particulière.

Enfin, soulignons le travail exemplaire de Silvie Turgeon qui a dactylographié la version finale du rapport.

1. Nature de l'étude
2. Démarche et organisation
3. Importance et valeur de l'étude

INTRODUCTION

La fonction de l'école dès lors, entre autres, serait, qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère, de former des plurilingues ou d'aider à tout le moins les élèves à acquérir de nouveaux codes qui ne sont pas seulement linguistiques mais correspondent à des rôles culturels, à des fonctions sociales et marquent ceux qui les possèdent comme ceux qui ne les possèdent pas. Or, cet apprentissage n'a rien d'évident ni d'aisé. Je suis personnellement frappé par les analyses que Basil Bernstein fait du sentiment d'aliénation et de blocage éprouvé par les enfants de milieux socio-culturels défavorisés, enfermés jusqu'alors dans des codes restreints et auxquels l'école impose brusquement comme seule norme un code élaboré qu'ils ignorent en partie et dont ils sentent bien qu'il les met personnellement en cause, en situation d'infériorité et de culpabilité, en faute, qu'il les menace d'une certaine manière et qu'il les coupera un peu de leur milieu s'ils l'acceptent. On n'est pas tellement loin ici des attitudes de défiance ou de refus à l'égard d'une langue et d'une culture étrangères que l'on serait forcé d'adopter ni des sentiments d'anomie qui pourraient résulter de cette adoption forcée. (Il est probable que l'aliénation décrite par Bernstein tient à un double fait: d'une part l'école ignore et rejette les codes restreints que possèdent déjà l'enfant, d'autre part, elle n'admet pas les fautes, elle n'est pas permissive face à ce qui n'est pas la norme qu'elle propose) (1).

Chaque fois qu'il est question de langue, non pas en tant que système, mais plutôt en référence à ceux qui la parlent, le traitement qu'on en fait s'avère extrêmement délicat. Les spécialistes les plus éclairés (Cf. Mounin 1975, et Doughty 1974, entre autres) ne manquent pas de nous en avertir. Ils insistent sur le fait

---

(1) Daniel Coste, "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: Etat de la question", in Etudes de linguistique appliquée, no 18, avril-juin 1975.

qu'il existe une profonde intimité entre l'être humain et l'idée qu'il se fait de sa langue.

Pour nous, travaillant auprès d'une population où le sentiment d'infériorité est aigu, il a fallu redoubler de prudence pour ne pas renforcer ce sentiment par une étude qui ne pouvait manquer de mettre au jour des lacunes que chacun tente d'ignorer. Nous avons dû faire preuve de délicatesse et appuyer nos commentaires des propos les mieux éprouvés dans d'autres études.

1. Nature de l'étude

L'essentiel du travail vise à mettre en lumière le rapport qui peut exister entre les conditions normales pour l'établissement d'une communication orale efficace et la pratique scolaire qui se dégage pour l'enseignement de cette dimension lorsqu'on étudie les programmes-cadres, les manuels, les stratégies et la formation des enseignants.

Le rapport indique, autant qu'il a pu être possible de le faire, la correspondance et la congruence qui existent entre ce que les auteurs avancent (chapitre 1) au sujet (1) des besoins de la communication; (2) des différents paramètres de réalisation; (3) des conditions socio-linguistiques et de leur incidence sur l'acte de communication et, d'autre part, ce qu'on peut dégager dans les programmes-cadres se rapportant à la communication (chapitre II), dans les manuels (chapitre III), et de l'opinion que les professeurs se font de cette dimension de leur enseignement (chapitre IV).

Nous tentons d'établir la correspondance éventuelle et/ou souhaitable entre un certain nombre de concepts véhiculés parmi les théoriciens et reçus comme étant les plus prometteurs (les fonctions communicatives, les encodages restreint et élaboré, les variétés d'encodages linguistiques, l'enseignement naturel de la langue maternelle, etc. d'une part, et d'autre part, la présence de ces éléments dans le tissu des programmes-cadres et des manuels et dans les stratégies de l'enseignant.

Nous avons construit trois outils d'observation qui ont permis d'apporter des renseignements de deux ordres:

1: des conclusions générales au sujet des faits observés;

2: et surtout des données précises quant à la perception que se font les enseignants au sujet de l'enseignement du français parlé en milieux minoritaires

2. Démarche et organisation

Pour la première dimension, il s'agissait tout au plus de faire une lecture critique des auteurs offrant les meilleures réflexions au sujet de l'acquisition d'une langue maternelle dans une perspective de communication et d'en dégager les éléments pertinents pour notre étude. Il ne faut pas s'imaginer que nous sommes les premiers à poser le problème. Cependant, l'application à un groupe minoritaire représente un élément nouveau et révélateur de l'étude. Cette étude, toute modestie sauvegardée, s'inscrit dans le sillon des grandes enquêtes (genre Bullock). Néanmoins, l'application à un groupe minoritaire jettera, nous l'espérons, une nouvelle lumière sur ces problèmes, et pour cette seule raison, justifie sa présence.

Pour l'étude des contenus des programmes-cadres, nous avons adopté une grille de lecture comparative (chapitre II) visant à dégager, 1: la continuité entre les documents, et mettant en lumière, 2: les non-correspondances entre ceux-ci, 3: ainsi que les traits spécifiques qui définissent chacun en ce qui a trait à l'acte de communication. Ce chapitre permet de situer notre étude dans l'histoire récente franco-ontarienne au sujet des consignes ministérielles.

Pour l'étude des contenus de manuels (chapitre III), nous avons adopté une grille d'analyse à partir d'un article éclairant de Josée Levine. La qualité de cette grille s'avèrera probablement l'élément le plus important parmi les retombées de

cette étude. Elle pourrait bien devenir un instrument de première importance lors de la création de nouveaux programmes-cadres ou de manuels destinés à l'enseignement de la communication orale.

Pour situer le profil du professeur de langue face à l'acte de communication et à l'enseignement de celui-ci (chapitre IV), nous avons conçu deux questionnaires. Le premier, s'adressant à l'enseignant (Cf. Appendice I), recueille l'opinion que ce dernier se fait:

1: de son milieu d'enseignement;

2: des jugements qu'il porte sur la qualité de la langue et la norme en général;

3: de ses mesures pédagogiques;

4: de l'acte de communication;

5: de son programme.

Le second (Cf. Appendice II) recueille les propos de professeurs affectés à la préparation des futurs enseignants. Nous avons tenté d'établir par mode de comparaison l'adéquation du programme de formation à l'enseignement de la communication orale. Ainsi, le chapitre V permet de vérifier les réductions opérées entre ce qui est transmis à l'enseignant et ce qu'il aura retenu.

3. Importance et valeur de l'étude

Nous avons l'impression que l'ensemble de l'enquête, quoique dirigé vers les groupes minoritaires de la province, trace le portrait global de celle-ci pour les dimensions auxquelles nous nous sommes adressés. De ce point de vue, elle devient un élément de conscientisation pour le professeur de langue peu importe où il se trouve dans la province.

Il se pourrait bien que le chapitre I s'avère une synthèse utile des éléments de base les plus essentiels touchant l'acte

de communication et son insertion parmi les objectifs pédagogiques. Il ne semble pas que ces éléments soient connus des professeurs de langue.

Surtout, il y a lieu de mettre en évidence la valeur de la grille d'analyse quant aux nombreuses possibilités d'exploitation qu'elle permettra de réaliser. Nous l'avons utilisée strictement pour l'analyse et la critique des manuels existants. Cependant, puisqu'elle permet de visualiser autant ce qui n'est pas fait que ce qui l'est, son utilisation favoriserait (1) la création de programmes-cadres qui tiennent compte des fonctions communicatives, et (2) la production de manuels qui exploitent de façons plus diversifiées modes, registres, fonctions et rôles du discours. Etant donné sa grande qualité à mesurer l'écart entre l'attente de l'élève en termes de communication et ce que lui propose le manuel, rien n'empêcherait de l'utiliser pour évaluer le programme de français dans son ensemble.

Par ailleurs, les questionnaires dont l'utilité est probablement réservée à la présente étude seulement, mettent en évidence:

1: la conscientisation du professeur de langue face à son acte pédagogique;

2: la situation de l'acte de communication dans les programmes et dans la formation de l'enseignant;

3: l'impact du programme-cadre sur la pratique pédagogique;

4: la pertinence du manuel, même le plus récent, pour promouvoir l'oral;

5: le climat général de la population enseignante face à la langue orale.

Il y a lieu de faire valoir ici que le manuel scolaire, même de création franco-ontarienne, vu à la lumière de notre grille d'analyse, ne se présente pas comme un instrument capitalisant les différentes formes du discours et répondant aux attentes de

l'élève en termes de communication. Une mise en garde sérieuse s'adresse au ministère au sujet des critères établis pour la création des manuels. L'étude met en évidence le besoin pressant de créer des manuels plus adaptés aux besoins spécifiques de la communication en milieu minoritaire.

En dernier lieu, soulignons que l'enquête menée auprès des étudiants par l'équipe de la Phase I sous la direction de M. Raymond Mougeon de OISE d'une part, et la nôtre d'autre part, menée auprès de l'enseignant, quoique portant sur la langue maternelle des francophones en milieux minoritaires, éclaire surtout sur les multiples facettes et les variations que peut revêtir la dominance d'une langue sur une autre. Les deux équipes ont étudié les régions de Cornwall, Ottawa, Pembrooke, North-Bay, Toronto, Welland et Windsor. Le lecteur se référera à l'Introduction générale du volume I pour plus amples renseignements au sujet de l'échantillon et de la démarche adoptée.

Il se dégage clairement de l'étude la nécessité de reconsidérer dans le milieu scolaire l'attitude générale que la tradition nous a transmise vis-à-vis la faute, la norme, et la langue de l'enfant à son arrivée à l'école. Il se peut que l'on veuille désormais distinguer, à partir de critères tenant compte de la capacité de communication, les difficultés d'apprentissage propres à celui qui fait du français sa langue seconde par rapport à celui dont le français est la langue maternelle, ne fût-ce que dans un code restreint.

I L'enseignement du français, langue maternelle: présupposés théoriques

1.1 Enseignement de la langue maternelle
1.1.1 Acquisition de structures et usage du système
1.1.2 Trois approches de la langue
1.1.3 Perspective naturelle, perspective scolaire
1.1.4 Conséquence des différentes pratiques

1.2 Attitudes de l'enfant vis-à-vis la communication
1.2.1 Une perspective fonctionnelle inspirée par l'enfant
1.2.2 L'exercice structural

1.3 Perception de la langue par l'enseignant
1.3.1 Une vision traditionnelle
1.3.2 L'enseignement de la grammaire
1.3.3 La notion de norme
1.3.4 Enseigner un contenu ou une capacité à communiquer

1.4 Contraintes sociales en milieu minoritaire
1.4.1 Langue de l'enfant et langue de l'école
1.4.2 Assimilation et rôles réduits

1.5 Les exigences potentielles de l'école
1.5.1 Préparation à la vie
1.5.2 Bilinguisme et une certaine notion de la qualité langagière

CHAPITRE 1

Avant d'analyser tout corpus (le nôtre étant constitué de deux sources: (1) les perceptions que l'enseignant se fait de la langue maternelle en situation minoritaire telles que révélées par deux questionnaires: I - L'enseignant, II - La formation, et (2) la pertinence du manuel scolaire pour arriver aux fins de communication tel que révélé par la grille d'analyse Grille d'analyse des matériaux didactiques pour l'enseignement de la langue), il est essentiel de situer notre propos dans le cadre des données linguistiques, psychologiques et sociales qui fondent la perception de l'enseignant et la raison d'être de nos manuels tels qu'ils existent. Notre but ne sera jamais de répondre à la question insidieuse de savoir si les professeurs sont "bons" pour tel enseignement ou si les manuels sont "bons" pour enseigner l'oral mais plutôt de nous poser la question de savoir si telle pratique est pertinente vis-à-vis la communication et l'amélioration de sa qualité. Nous nous pencherons dans ce premier chapitre sur cinq fondements qui éclaireront le cheminement de notre analyse. Nous n'avons pas la prétention dans un rapport de recherche appliquée comme celui-ci d'en faire l'analyse et la critique scientifique. Nous serons heureux d'en avoir fait une présentation honnête et représentative des tendances les plus générales dans le but de situer le lecteur au moment de l'analyse de nos deux corpus aux chapitres III et IV. Successivement, on verra (1.1) dans ce premier chapitre quelques notions fondamentales qui opposent l'approche naturelle du parent vis-à-vis la langue à celle du professeur dans la situation artificielle de la classe. Ensuite, on essayera de comprendre (1.2) quelle est l'attitude de l'enfant vis-à-vis la communication pour ensuite passer (1.3) à la perception de la langue par l'enseignant. Notre quatrième

propos s'adresse (1.4) aux contraintes sociales en situation minoritaire. Ces remarques étant essentiellement à titre de rappel, soulignons que la matière du point 1.4 est étudiée en détail par l'équipe de la Phase 1 de la présente étude. Enfin, nous nous pencherons sur les exigences potentielles de l'école (1.5).

1.1 Enseignement de la langue maternelle

Il s'agit d'un lieu commun de dire aujourd'hui qu'on n'enseigne pas la langue maternelle de la même façon qu'on enseignerait une autre matière. L'élève de 5e année peut avoir quelques notions de base de la géographie: repère de sa personne dans le spatial, groupements humains, ressources naturelles, etc. Cependant, il apprendra, c'est-à-dire, dégagera le système sous-jacent à chacune des matières enseignées en cours d'apprentissage.

1.1.1 Acquisition de structures et usage du système

Pour la langue maternelle, on peut dire qu'il utilise depuis le début de l'acquisition de sa langue les structures de celle-ci. Beaucoup plus qu'un domaine d'apprentissage, la langue est d'abord pour lui (nous y reviendrons en 1.2) un outil pour maîtriser son être et le monde extérieur. On pourrait même dire que s'il ne maîtrise pas à son arrivée à l'école l'ensemble de sa langue maternelle, ce n'est pas qu'il ne l'a pas apprise mais plutôt parce qu'il n'a pas utilisé les structures qui la soutiennent. Cette affirmation ne fait que réitérer une donnée bien connue, la langue est une institution sociale (F. François). "Cette acquisition est conditionnée par la diversité des circuits de la communication dans lesquels entre l'enfant." (1)

Rien ne prouve dans la littérature existante que d'enseigner à un enfant ce qu'il n'utilise pas sur le plan linguistique,

---

(1) F. François, La syntaxe de l'enfant avant 5 ans (Paris, Larousse, 1977).

puisse améliorer en quelque façon que ce soit (Cf. C.T. Marks) (2) la maîtrise de sa langue maternelle.

On peut distinguer clairement entre l'acquisition des structures linguistiques et l'usage du système linguistique. (Dans une certaine mesure, il est beaucoup trop question en matière linguistique de structures.) G. Mounin (3) dénonce clairement le danger de s'en tenir à la première dimension seulement. Etant donné que l'activité humaine est organisée, on peut toujours trouver toutes sortes de structures. Par exemple, une liste d'emplettes peut être structurée de façons différentes; soit en fonction des priorités dans la famille, soit en fonction de l'organisation du magasin, soit en fonction de l'argent de poche, etc. L'important est d'en dégager la pertinence dans le système. Cette dernière, appelée pertinence fonctionnelle (Cf. M.A.K. Halliday) (4), se fonde sur l'usage, en contexte (soit l'entourage linguistique, et de préférence en tenant compte de dimensions extraphrastiques (Cf. O. Ducrot (5) et Dell Hymes (6)) et en situation, soit le contexte social dans lequel on produit l'énoncé).

---

(2) Christopher T. Marks, "Policy and Attitudes Towards the Teaching of Standard Dialect: Great Britain, France, West Germany", dans Comparative Education, vol. 12, no 3, octobre 1976, pp. 199-218.

(3) Georges Mounin, Clefs pour la langue française (Paris, Seghers, 1975).

(4) M.A.K. Halliday, Explorations in the Functions of Language (London: Edward Arnold, 1973).

(5) Oswald Ducrot, La preuve et le dire: langage et logique (Paris: Mame, 1971).

(6) Dell Hymes, "On Communicative Competence", dans J.B. Pride and J. Holmes (éds), Sociolinguistics, 1972, pp. 269-293.

1.1.2 Trois approches de la langue

L'ensemble de notre travail s'appuiera de la perspective de Halliday (que nous résumons à la page 25) parce qu'elle prend en compte huit (8) fonctions du langage, selon lesquelles l'enfant comprend ce qu'il fait avec la langue.

D'autres approches, centrées sur le développement de l'individu par le truchement de l'acte de communication méritent d'être mentionnées. Par exemple, Bernstein reconnaît deux niveaux d'encodages par lesquels différents potentiels de sens (la langue) sont réalisés dans des comportements structurés (la parole). En identifiant les derniers, on peut identifier quel usage de la langue est vraiment assumé. Bullock (7) résume en onze points les usages de la langue que l'enfant doit inclure dans son expérience au cours de son apprentissage scolaire. En voici le résumé:

1: rappeler des expériences passées et relater celles du présent;
2: collaborer dans un projet commun;
3: projeter dans l'avenir, anticiper et prédire;
4: projeter et comparer des choix possibles;
5: percevoir des relations de dépendance et de causalité;
6: donner des explications sur la façon et la raison pour laquelle les choses se produisent;
7: exprimer et reconnaître l'approximation et l'exploratoire;
8: cotoyer les problèmes par l'imagination et entrevoir des solutions possibles;
9: créer des expériences pour l'utilisation de l'imagination;
10: justifier des comportements;
11: réfléchir sur les sentiments, les siens et ceux des autres.

Il est évident que la classification de Bullock pourrait être comprise dans celle de Halliday. Pour Bullock, il s'agit de voir le langage par le biais du développement de la personnalité sans se soucier de l'acte de communication. Or, le premier se

(7) A. Bullock, A Language for Life (London, 1974).

fait essentiellement par le biais de ce dernier, du moins en dehors de la situation scolaire (Cf. Edelsky) (8). Nous les reprenons séparément ici parce que l'école se donne souvent comme objectifs séparés et complémentaires, le développement de la personne et celui de la communication. Notre étude visera à montrer l'écart éventuel entre les buts visés et la pratique scolaire (voir le chapitre II, Programme-cadre).

Une autre façon d'aborder le langage consiste à en faire un objet d'analyse. Nous n'avons pas relevé de classifications puisqu'elles peuvent être multiples et que chacune vaut l'autre. Dans cette perspective descriptive et analytique on pourrait proposer n'importe quelle grammaire (la liste des choses à apprendre) doublée de n'importe quel dictionnaire (inventaire de l'objet). Les raffinements sont aussi nombreux qu'il y a de grammaires et de dictionnaires. Il s'agit de façons différentes d'en faire la présentation: (dictionnaire thématique , dictionnaire par centre d'intérêt, dictionnaire selon une progression, grammaire par objectif, grammaire structurale, grammaire active, etc.) (Cf. Peter Doughty) (9).

Quel objectif vise-t-on dans cette troisième perspective? Il s'agit de la maîtrise d'un objet d'étude, la langue. La justification de cet objectif pédagogique tient à une longue tradition fondée sur le choix de la structure au détriment du système (Cf. chapitre II, p. 58). Dans toutes les autres matières, le contenu à enseigner est divisé par tranches discrètes (Cf. Mounin, 1971, pour la définition du mot). Or, la linguistique moderne a consacré la légitimité de cet acte en trouvant un procédé de découpage scientifique (Cf. Martinet, 1970, la commutation) sur lequel se fonde entre autre, l'exercice structural. Si le découpage par commutation fait avancer la connaissance des structures d'un système linguistique (en l'occurence la langue française), il n'en constitue

---

(8) Carole Edelsky, "'Teaching' Oral Language", dans Language Arts, vol. 55, no 3, mars 1978, p. 291.

(9) Peter Doughty, Exploring Language (London: Arnold Publishers Ltd., 1972), chapitre II.

cependant pas une formule appropriée à l'acte pédagogique dans une perspective de communication.

Pourquoi tient-on à découper la matière linguistique par tranches discrètes?

1 - Parce qu'il est possible de savoir ce qu'on veut remplacer dans la langue de l'enfant;

2 - parce qu'il est possible d'entrevoir des progressions, selon les fréquences, l'utilité, la difficulté de la structure;

3 - parce que l'on sait exactement ce qu'il faut enseigner;

4 - parce que l'on peut vérifier périodiquement (par des tests discrets) l'acquisition des structures.

Il est indéniable que le langage étant entre autre, un code, qu'il fonctionne de façon oppositive. Par exemple, / ryʃ / s'oppose à / riʃ /, que /ɔrãʒe / est à / ɔrãʒ / ce que / pwarje / est à / pwar / que "Est-ce que tu vois le chat?" est la forme interrogative de la phrase "Tu regardes le chat", qu'il y a un rapport oppositif entre "tabouret", "chaise", "divan", et "fauteuil", etc. Il est indéniable que les différents découpages ont permis de faire avancer la science linguistique et la connaissance des systèmes linguistiques. Cependant on peut se demander s'il est justifié de poser comme cause de l'apprentissage de la langue en tant que moyen de communication ce qui se présente en définitive comme une conséquence.

Notre étude tentera de montrer que la langue en milieu scolaire est perçue par le biais de cette troisième approche de façon presqu'exclusive et qu'en conséquence, il y a lieu de poser certaines questions sur la pratique pédagogique devant l'acte de communication. Notre préoccupation n'est pas réservée à l'école ontarienne et le sujet de notre recherche s'inscrit dans le cadre d'études semblables sur le plan international (Cf. Christopher

Marks, op. cit., note 2).

Jusqu'à très récemment, l'école se donnait comme premier objectif d'enseigner la langue comme objet. Tantôt, comme on enseigne les langues mortes (Cf. Genouvrier) (10), tantôt, en remplaçant un dialecte maternel par une langue nationale ou un sociolecte par un autre, réputé standard (Cf. Harold Rosen) (11). Rien n'indique que la pratique est différente en ce qui a trait à l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire (Cf. Labov, 1970). L'échec de la pratique scolaire au sujet de la langue maternelle est aussi catastrophique dans ce premier cas quoique moins évident du simple fait que le milieu social supplée et suffit en lui-même à camoufler ce que l'école n'atteint pas vraiment. En changeant d'objectif, l'école s'est-elle donnée d'autres instruments? Selon les propos de Carole Edelsky, il n'est pas sûr que l'enseignement de la langue orale soit fait selon la meilleure approche (12).

> "Unfortunately, many of the programs instituted in response to this interest (le développement de la langue orale) probably have more effect on increasing teacher's feelings of being pressured to add still another program to a compartmentalized school day, than they have on developing children's oral language."

Cette remarque ne s'applique pas exclusivement au milieu minoritaire. Cependant, on peut y trouver là la raison d'être de cette enquête. Nous rappelons qu'il s'agit pour nous de savoir quelle est la perception du professeur devant sa tâche. Nous cherchons à nous faire un profil de l'enseignant sous la triple composition de sa formation, de ses méthodologies et de ses instruments de travail.

---

(10) Emile Genouvrier, "Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français", dans Langue Française, no. 13, Paris, 1972, p. 34-51.

(11) Harold Rosen, Communication orale faite à Montréal, AILA, 1978.

(12) Carole Edelsky, op. cit., note 8, p. 291.

Une bonne part de la difficulté devant l'enseignement de l'oral provient de la perception qu'on se fait de la langue. Edelsky ajoute:

> "This is because these programs often define oral language development simply as a substitution of standard for non-standard forms or as exercises in building vocabulary or in learning set phrases. Worse yet, such programs frequently become operationalized as a set of discrete sequenced objectives (sometimes in response to governmental regulations which require goal statements couched in behavioral objectives terms before a school district project can be funded)." (13)(Cf. chapitre II.)

1.1.3 Perspective naturelle, perspective scolaire

Essayons de préciser les différences éventuelles qui peuvent opposer l'enseignement de la langue maternelle tel que pratiqué par les parents et celui qu'on pratique en milieu scolaire. Il ne s'agit pas de suggérer que l'école doive ou même puisse adopter des attitudes reconnues comme naturelles à l'extérieur de l'école. Cependant, s'il est reconnu que l'enseignant naturel réussit parce que son attitude se fonde sur quelques principes généraux vis-à-vis la langue, il incombe à l'école de justifier le refus de recourir à ceux-ci. Selon Edelsky (14), tous les parents respectent cinq principes de base dans leurs interactions avec l'enfant:

1 - Selon les études de Cazden 1972 (a) et (b), Kennedy 1973, le parent présente à l'enfant l'ensemble du système à apprendre sans le découper par niveaux ou par difficultés.

2 - L'adulte utilise avec l'enfant ce que ce dernier apprend. Il multiplie les interactions par le truchement du langage. Surtout, ils interagissent sur une base individuelle.

---

(13) Carole Edelsky, op. cit., note 8, p. 291.

(14) Ibid., pp. 291-296.

3 - Non seulement les adultes utilisent la langue pour que l'enfant l'apprenne mais surtout dans le but de faire autre chose avec celle-ci. Le but principal dans l'usage de la langue semble être pour accomplir autre chose avec celle-ci.

4 - L'adulte parle aux enfants en situation en mettant l'accent sur le sens plutôt que la forme. Il ne présente pas à l'enfant des étiquettes verbales pour représenter des concepts non-verbaux sans s'appuyer constamment sur un contexte non-linguistique. Au contraire, il ne fait qu'encoder linguistiquement ce que l'enfant a déja "compris" par l'expérience non-verbale.

5 - L'adulte est rarement préoccupé au sujet de l'acquisition de la langue. Les erreurs sont souvent une source d'amusement sachant bien que l'enfant devenu assez âgé pour jouer au tennis ne dira plus: "Toute partie la balle".

On peut ajouter:

6 - Selon Bresson: "Quand on demande à un enfant de répéter un énoncé, il ne le fait correctement que si la forme de cet énoncé correspond à ce qu'il est capable de produire spontanément. Sinon la répétition est incorrecte, et, si l'énoncé donné comme modèle est compris (correctement ou objet d'une interprétation), l'enfant le transforme pour donner un énoncé dans une forme qu'il sait produire spontanément ." (15)

7 - L'enfant initie la conversation dans une proportion très élevée lorsqu'il communique avec ses parents.

---

(15) F. Bresson, "Acquisition et apprentissage des langues vivantes", dans Language Française, no 8, 1970, pp. 24-30.

Résumons les visions qui se dégagent des attitudes linguistiques ci-dessus énumérées:

1 - La répétition à vide est inutile (point 6);

2 - le dialogue doit être initié selon les besoins (point 7);

3 - vision globale du langage (point 1);

4 - l'usage se fonde sur les interactions multipliées (point 2);

5 - la langue sert à autre chose qu'à elle-même, c'est-à-dire, à faire du sens (point 3);

6 - la langue se pratique en situation (point 4);

7 - l'erreur fait partie de l'apprentissage (point 5).

Rien ne prouve que la pratique scolaire doive répondre aux mêmes modèles, mais si elle ne les adopte pas, les différences devraient être motivées.

Les programmes du ministère (on le verra au chapitre II) donnent comme but le développement de la langue comme outil de communication. Cependant, si on devait diviser la matière langagière comme s'il s'agissait d'un contenu à enseigner (soit au niveau des programmes-cadres, soit au niveau des programmes institutionnels, soit au niveau de la pratique quotidienne), on pourrait assister à une présentation compartimentée du système linguistique telle que dénoncée par Edelsky. Un des méfaits les plus notoires en serait de perdre de vue l'ensemble du système et sa raison d'être (la communication) au profit passager d'une acquisition ponctuelle (un élément du savoir).

1.1.4 Conséquences des différentes pratiques

Essayons de dresser avec Carole Edelsky la liste des implications qui découlent d'observations faites au sujet de la

pratique linguistique des parents.

Le fait d'utiliser la langue aux fins autres que la langue elle-même entraîne que l'on évite de corriger la forme linguistique pour s'attarder à la correction des idées. Il s'ensuit:

1 - qu'on évite la correction des traits de surface et le matraquage sur des items linguistiques (ne dites pas mais dites);

2 - qu'on porte son attention sur les idées avancées par l'enfant. On demande de clarifier, d'élaborer, de justifier;

3 - qu'on engage l'enfant dans des projets qui font appel au langage pour accomplir autre chose que de produire un énoncé quelconque.

Dans le fait qu'on présente globalement le langage au lieu de le répartir en séquences, il s'ensuit que:

1 - l'on recherche les expériences qui font appel de façons fréquentes et intensives aux situations de langage globales. On recherche des projets réels dont le résultat sera de produire une séquence réelle de la vie. Ceci est à l'opposé de séances où l'enfant écoute dans le but de donner la bonne réponse;

2 - l'on amène l'enfant à s'habituer dès son bas âge à des tâches entières. Edelsky dit: "It is not the case that separating and then teaching the separate parts of a complex language activity makes that activity easier to learn." (16)

Le fait de dire que la langue est apprise grâce à l'interaction dirigée directement vers l'enfant par l'intermédiaire de la langue implique que:

---

(16) Carole Edelsky, op. cit., note 8, p. 294.

1 - l'on doive planifier son temps et son espace pour que l'enfant ait l'occasion d'interagir avec d'autres utilisateurs de la langue, "Where the child will have the opportunity to be something other than one member of a composite 'addressee' composed of twenty or thirty children." (17)

2 - l'on doive favoriser et multiplier les rapports de personne à personne avec un adulte de façon informelle.

Le fait que l'adulte utilise la langue en contexte, se référant à l'immédiat, au présent vécu par l'enfant implique que:

1 - l'on soit attentif à ce sur quoi l'enfant fait porter son attention pour que le nouveau vocabulaire ait une signification;

2 - d'une façon générale, que l'on soit assez flexible pour exploiter ce qui se présente de façon inattendue mais spontanée en classe dans le but de briser le cercle vicieux dans lequel on s'enferme en faisant en sorte que toutes les activités sont déclenchées par le professeur.

Le fait de dire que de façon générale l'adulte aborde la langue de l'enfant d'une façon détendue, qu'il ne panique pas devant les fautes de surface qu'il entend, implique que:

1 - l'on doive renverser la tendance générale des habitudes scolaires. Edelsky dit admirablement bien: "We expect trouble, try for early identification of those who will have it, and are rewarded by having our predictions borne out. We assume that language learning processes in school are serious business, requiring pseudo-scientific measurement, sequencing, and instructional hardware. ...We test daily, formally, rather than enjoying and delighting in language with a multitude of language play activities that are readily available or inventable." (18)

---

(17) Carole Edelsky, op. cit., note 8, p. 294.

(18) Ibid., p. 296.

Le fait d'utiliser une approche situationnelle plutôt que la répétition immotivée implique que:

1 - la répétition doit reposer sur un contenu sémantique lui conférant sa signification comme activité. "Ce n'est que par suite de présupposés théoriques sur la généralité des relations stimulus-réponse qu'on a pu arriver à cette accumulation de travaux dont on voit maintenant qu'ils furent pratiquement inutiles pour notre connaissance des processus d'acquisition des langues." (Bresson, p. 25.) Cette affirmation situe le rôle exact de l'exercice structural.

Enfin, dans le fait de dire que l'enfant n'attend pas l'autorisation de l'adulte pour initier des instances de communication, il s'ensuit que:

1 - le point de départ de l'action pédagogique doit être la langue de l'enfant;

2 - le rôle du professeur en devient un de soutien et d'élaboration de la production communicative de l'élève.

Donc, pour résumer, il semble que l'acquisition de la langue repose beaucoup plus sur quelques traits globaux que sur la liste exhaustive d'habiletés secondaires. On ne peut réduire la maîtrise de la langue au maniement de quelques "skills" comportementaux (Cf. Edelsky).

Pour elle, le développement du langage doit comprendre:

1 - une habileté croissante à prendre en compte l'autre. Réduction dans l'usage du langage égocentrique;

2 - une plus grande flexibilité dans la prise en compte d'autres individus variés en fonction de situations de plus en plus complexes, ce qui implique un recours à

des formes plus ou moins explicites selon les facteurs contextuels;

3 - être de plus en plus à l'aise avec les différentes fonctions pour lesquelles la langue orale peut être utilisée (diriger, imaginer, raconter, prédire, persuader, etc.);

4 - amélioration de la cohérence, de la spontanéité et de la clarté;

5 - une adéquation croissante entre la parole de l'enfant et celle qui est utilisée dans sa communauté à titre de modèle de précision et d'efficacité.

1.2 Attitudes de l'enfant vis-à-vis la communication

1.2.1 Une perspective fonctionnelle inspirée par l'enfant

Laissons de côté les attitudes psychopédagogiques avancées pour l'enseignement de l'oral et essayons de voir quelle image l'enfant se fait de la langue en termes socio-linguistiques.

M.A.K. Halliday nous répond que:

> "The child knows what language is because he knows what language does." (19)

Il ajoute:

> "What we have called 'models' are the images that we have of language arising out of these functions. Language is 'defined' for the child by its uses; it is something that serves this set of needs." (20)

L'approche fonctionnelle de Halliday permet de savoir ce que le locuteur cherche à faire avec le langage. L'auteur retient

---

(19) M.A.K. Halliday, op. cit., note 4, p. 10.

(20) Ibid., p. 17.

huit (8) fonctions représentatives de ce qui est possible de faire avec le langage.

Nous les reprenons ici de façon sommaire et dans sa plus simple expression:

1 - l'instrumentale...c'est la fonction du "je veux", par laquelle l'enfant essaie de satisfaire aux besoins matériels;

2 - la régulatoire...répond à "fais ce que je te dis de faire". Rôle que l'enfant s'amuse à exploiter dans le jeu avec l'adulte;

3 - l'interactionnelle...est celle de "moi et lui", "on s'entend bien ensemble". C'est souvent la fonction à laquelle l'enfant fait appel pour favoriser la bonne entente dans le jeu;

4 - l'heuristique...répond à "dis-moi pourquoi" par laquelle l'enfant découvre les principes, les motivations, etc.;

5 - la personnelle...c'est le "me voilà". Celle qui révèle l'être lui-même;

6 - l'imaginaire...c'est le fameux "faisons semblant" ou "si on jouait à" par laquelle on crée la réalité;

7 - la représentative...est celle du "j'ai quelque chose à te dire" par laquelle l'enfant déclare, annonce ce qu'il sait au sujet d'un contenu;

8 - la rituelle.. est celle du petit "ange" linguistique. "Tu vois, je réponds comme tu me le demandes."

Comme nous nous étions posé la question de savoir dans la première partie de ce chapitre quel était le rapport entre l'attitude du parent et celle de l'enseignant vis-à-vis la langue maternelle, nous nous demanderons maintenant si la situation de classe exploite toutes les fonctions auxquelles fait appel l'enfant de façon naturelle et de façon quotidienne. Notre attitude ne sera pas de rechercher la faute pédagogique mais plutôt de retrouver la

pertinence de l'acte. Cette analyse sera faite au chapitre III lors de l'analyse des manuels.

Halliday nous dit justement:

> "Much of what has recently been objected to, among the attitudes and approaches to language that are current in the profession, arouses criticism not so much because it is false as because it is irrelevant." (21)

Il ne sera pas question pour nous d'établir une hiérarchie à l'intérieur de ce classement. L'enjeu serait bien difficile et probablement inutile dans la mesure où chacune répond à un besoin spécifique. D'autant plus que, passé un certain niveau de compétence, tout individu peut intégrer à l'occasion d'un même énoncé plusieurs fonctions. Cependant il y aura lieu de se prononcer sur un exercice où seulement quelques-unes apparaîtraient de façon régulière.

1.2.2 L'exercice structural

Si la situation de classe "normale" se découpait en deux mouvements, à savoir, où l'un (en général le professeur) posait une question et un autre (l'élève) répondait, suivis, si nécessaire, d'un troisième temps, la correction, il ne serait pas farfelu d'avancer que dans une telle approche, les fonctions privilégiées seraient les suivantes: la régulatoire et/ou la représentative de la part du professeur et la représentative et/ou la rituelle de la part de l'élève (Cf. chapitre III, Analyse des manuels).

Si tel était le cas, on pourrait sérieusement se demander si la situation de classe aurait répondu aux attentes de l'élève sur le plan de la communication. Dans une certaine mesure, il n'y a

---

(21) M.A.K. Halliday, op. cit., note 4 , p. 10.

rien de gratuit dans ce que nous avançons, puisque les autres fonctions nuisent au rythme "normal" question-réponse et font appel aux principes évoqués en (1.1), à savoir que le langage est perçu comme une activité globale plutôt que séquentielle.

Le renouvellement à base d'exercices structuraux consacre néanmoins la communication scolaire à l'intérieur des mêmes fonctions communicatives. En aucune façon évidente, la nouvelle approche ne fait-elle éclater les rôles déjà existants. En outre, on peut se demander avec Hélène Huot si l'acquisition d'une nouvelle structure linguistique n'est pas simplement le fait du hasard imputable à un inévitable progrès psycholinguistique de la part de l'enfant et indépendante de l'exercice accompli à grand frais.

On peut se demander si le modèle que le professeur propose à l'élève n'est pas inférieur à ce que celui-ci est en droit de s'attendre.

> "The implications for a teacher is that his own model of language should at least not fall short of that of the child. If the teacher's image of language is narrower and less rich than that which is already present in the minds of those he is teaching (or which needs to be present, if they are to succeed), it will be irrelevant to him as a teacher." (22)

Nous ne posons pas ici la question de la qualité de la langue du professeur, ce qui pourrait faire l'objet d'une autre étude, mais bien celle de savoir quelles variétés fonctionnelles sont offertes à l'enfant.

En fait, il s'agit de savoir si les exigences de l'école ne sont pas en deçà des exigences implicites de l'élève d'où pourrait découler un écart entre les attentes de l'élève et les

---

(22) M.A.K. Halliday, op. cit., note 4 , p. 19.

attentes de l'école face à la communication. Nous terminerons sur une citation de Halliday à ce sujet.

> "To say that educational failure is linguistic failure is merely to take the first step in explaining it: it means that the most immediately accessible cause of educational failure is to be sought in language. Beyond this, and underlying the linguistic failure is a complex pattern of social and familial factors whose significance has been revealed by Bernstein's work. But while the limitations of a child's linguistic experience may ultimately be ascribed – though not in any simple or obvious way – to features of the social background, the problem as it faces the teacher is essentially a linguistic problem. It is a limitation on the child's control over the relevant functions of language in their adaptation to certain specific demands." (23) (C'est nous qui soulignons).

L'équipe de la Phase I tâche d'analyser les facteurs sociaux et familiaux qui déterminent en bonne part la difficulté à laquelle nous faisons face en milieu minoritaire. Notre tâche dans les prochains chapitres sera de montrer dans quelle mesure le modèle de classe ne contribue pas aussi à limiter la langue, en ce sens qu'il n'exploite pas toutes les fonctions communicatives, responsables des rôles qu'on peut être appelé à jouer dans la société. L'idée n'est pas tant d'imiter la société que d'offrir la possibilité de varier les rôles et les fonctions du langage de l'élève.

1.3 Perception de la langue par l'enseignant

Lorsqu'il est question de parler de la perception que l'enseignant se fait de la langue maternelle et de l'enseignement de celle-ci, il ne faut pas mettre en doute sa capacité à l'enseigner ni même porter un jugement sur ses connaissances grammaticales ou plus généralement sur celles du code langagier. Il s'agit

---

(23) M.A.K. Halliday, op. cit., note 4 , p. 19.

plutôt d'indiquer les lacunes en matière de formation et de mettre en évidence les idées reçues véhiculées dans la société enseignante.

1.3.1 Une vision traditionnelle

Les études linguistiques en sont à leurs premiers pas dans la maîtrise d'une "grammaire du texte" ou d'une "grammaire de la communication" (Cf. D. Hymes, dont le titre est révélateur, "Towards Ethnographies of Communication"). On arrive à peine à cerner les premières typologies faisant ressortir les composantes de l'événement de communication et leur incidence sur le code linguistique (Cf. Ducrot, au sujet de présupposés et suppositions, Searle, analyse des propositions). Il faudrait cependant que les pédagogues soient aux aguets pour relever de ces données tout ce qui permettra de prendre comme point de départ la langue de l'enfant.

Selon Roulet,

> "Les conceptions traditionnelles de la pédagogie de la langue maternelle se fondent sur l'idée que l'enfant maîtrise très imparfaitement sa langue à l'entrée à l'école élémentaire et ne sait ni la déchiffrer ni la transcrire." (24)

Il est difficile de contredire le fait que l'enfant en milieu minoritaire ne correspond pas à la vision traditionnelle. Il n'est cependant pas prouvé que les résultats auprès de lui ne seraient pas meilleurs si on parlait de sa langue plutôt que de miser sur ses lacunes.

1.3.2 L'enseignement de la grammaire

En effet, le courant des études en éducation du côté anglo-saxon indique depuis de nombreuses années déjà, les dangers et

---

(24) Eddy Roulet, "Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte", dans Bulletin CILA, vol. 23, 1976, p. 18.

l'inutilité de l'enseignement de la grammaire. Ceux-ci sont admirablement bien résumés par Andrew Wilkinson (25) en sept (7) points.

Premièrement, plusieurs études démontrent depuis 1923 que l'apprentissage de la grammaire formelle n'améliore en rien la maîtrise des élèves en composition.

En second lieu, il est démontré que la réussite en grammaire est plus intimement liée à la réussite dans d'autres matières qu'en rédaction. Ce commentaire se comprend facilement si on se rappelle qu'il s'agit d'activités mentales cognitives semblables dans le premier cas, alors que la rédaction fait appel à une habitude motrice et de performance tout autre.

Troisièmement, selon les études de Catherwood (1932) et Benfer (1935), toujours citées par Wilkinson, la connaissance de la grammaire n'aide en rien la correction des usages fautifs.

Le quatrième point nous semble des plus essentiels parce qu'il rejoint une mise en garde de E. Roulet (26) selon laquelle la grammaire est souvent enseignée à des enfants qui n'ont pas la maturité ou l'intelligence pour la comprendre. L'étude extensive de Macauley (1947) à ce sujet est capitale. Cette remarque sera reprise tout au long de l'étude puisque le handicap linguistique auquel fait face le minoritaire remet d'autant plus en question l'usage de la grammaire.

Cinquièmement, on reconnaît en langue seconde, une utilité à la grammaire uniquement si l'enseignement se fait selon l'approche grammaticale. La tautologie est évidente et on a assez écrit au sujet de ce type d'approche pour qu'il ne soit plus nécessaire

---

(25) Andrew Wilkinson, "Talking and Reading in Young Children", dans The Foundations of Language, (O.U.P., 1971), p.33.

(26) Eddy Roulet, op. cit., note 24, p. 18.

d'en expliquer les lacunes.

Sixièmement, selon les études de Macauley et de Sears et Diebel (1916), non seulement la grammaire ne serait d'aucune aide mais aussi nuirait-elle au développement de l'enfant dans la maîtrise de sa langue maternelle. Enfin, le septième point est relié au précédent dans la mesure où on a pu montrer, Heath (1962) et Bagley (1937), que des élèves ne recevant pas de leçons formelles de grammaire réussissaient mieux en rédaction.

Toutes ces études ont été vérifiées auprès de groupes où on utilisait la grammaire traditionnelle, et Wilkinson de conclure:

> "It seems unlikely that the results would prove different with any of the new grammars." (27)

Nous sommes tentés de lui donner raison dans la mesure où les nouvelles grammaires ne sont souvent qu'un emballage nouveau d'une marchandise livrée à l'ancienne.

En clair, la connaissance de la grammaire a peu de rapport avec la maîtrise effective d'une langue. Wilkinson résume ainsi la dichotomie:

> "They (les deux pôles de la dichotomie) depend on the essential difference between an analytical categorizing activity and a synthesizing specific activity rather than on the merits of any particular system." (28)

Le jugement souligné nous permettra d'évaluer l'à-propos des programmes et des manuels (Cf. chapitres II et III) en ce qui a trait à leur adéquation pour l'enseignement de la communication.

---

(27) Andrew Wilkinson, op. cit. note 25, p. 34.

(28) Ibid., pp. 34-35

1.3.3 La notion de norme

On ne peut pas évoquer la conception que le professeur de français se fait de la langue sans penser à la norme. Il n'y a pas si longtemps, il aurait été impensable d'écrire le mot "norme" au pluriel. Dans l'esprit d'aucun, il s'agit encore d'une seule et même chose: la langue française, c'est celle de la norme. Roulet (1976) dit:

> "On refuse toujours dans le milieu scolaire la langue de l'enfant."

Cette conception est en partie justifiée par la littérature en science linguistique elle-même. Hélène Huot écrit:

> "La théorie linguistique ne s'occupe de la communauté linguistique que dans la mesure où l'informateur individuel en est le parfait représentant." (29)

Ce n'est que depuis l'avènement de la sociolinguistique qu'on a compris le danger d'une telle perspective. Selon Roulet:

> "A vouloir ainsi extirper (pour reprendre un terme révélateur du manichéisme des tenants de la pédagogie traditionnelle) de la langue de l'enfant ce qui n'est pas conforme à la norme standard, on décourage définitivement l'enfant de s'exprimer (pour s'étonner ensuite que l'expression verbale de l'adolescent soit si pauvre et si maladroite)." (30)

Au départ, il est entendu que l'enfant a tort. Il faut se demander dans quelle mesure l'enseignant ne crée pas le traumatisme en s'installant dans une perspective infériorisante. L'équipe du projet Français III, 1972, au Québec a senti le danger

---

(29) Hélène Huot, "Exercices structuraux et enseignements de la langue maternelle", dans Etude de linguistique appliquée, no 20, 1975, p. 58.

(30) Eddy Roulet, op. cit., note 24, p. 19.

lorsqu'elle note:

> "L'identité sentie par l'enfant entre son langage et son 'moi' fait que toute intervention corrective visant son langage risque d'être interprétée comme un jugement de valeurs sur sa personne." (Cité par Roulet, p. 19.)

Or, une bonne part de l'activité pédagogique en matière de langue consiste à substituer au code restreint et familier de l'enfant le code normatif du français standard. Le professeur ne se plaint-il pas qu'il a non seulement la tâche d'enseigner le français mais encore faut-il qu'il "dé-enseigne" ce que l'enfant a déjà acquis dans son milieu? Il n'est pas étonnant de l'entendre dire que l'anglophone réussit mieux parce qu'il a une étape de moins à franchir.

H. Rosen mérite le mot de la fin sur le danger d'une telle pratique. Sa remarque résume clairement la difficulté devant laquelle se trouve le professeur de français en milieu minoritaire.

> "If you are going to replace, for certain purposes, one set of forms with another and give yourself to it single-mindedly, there is a good chance that you will teach children to be silent. You run the risk that they will lose confidence in the old without gaining confidence in the new. Alternatively they may end up with a grammar which you find more acceptable but with which they have little or nothing to say." (31)

Non seulement une bonne part de la pratique scolaire consiste à remplacer le code restreint de l'enfant par un code unique, dit standard, mais encore, ne prend-on jamais en considération le premier. Le problème en est un de fixation. On craint tellement

---

(31) H. Rosen, "A Social View of Language in School," dans CILT Reports and Papers 10 (London: CILT, 1974), pp. 17-26.

l'hétérogénéité d'une part, et on est si sûr qu'il faille fixer le code écrit d'autre part, qu'on efface tout substrat pour avoir devant soi un élève unique. Roulet nous dit que:

> "Il faut, au contraire, utiliser au maximum la capacité de découvrir et d'apprendre des enfants, et développer par conséquent une pédagogie centrée davantage sur l'enfant que sur la matière à enseigner." (32)

Les rôles de l'école (on le reverra en 1.5) en matière linguistique pourraient être doubles: rendre l'enfant confortable avec ce qu'il a et lui permettre de changer de rôle social en élargissant son répertoire verbal pour lui permettre de communiquer dans des situations de plus en plus variées.

1.3.4 Enseigner un contenu ou une capacité à communiquer

A l'heure actuelle, une bonne part de la difficulté devant laquelle se trouve l'enseignant tient au fait qu'il vise à atteindre deux buts, l'enseignement d'un contenu et le développement de la capacité de communication. En France par exemple, les hauts cris lancés à la suite du Plan Rouchette 1971, tenu pour trop révolutionnaire, ont obligé le gouvernement à publier les "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire" (le 4 décembre 1972) dans le but d'apaiser l'opinion publique. Marks dit: "The I.O. of 1972 seek to achieve a compromise between the traditional approach to mother tongue instruction and the progressive extremes of the 'Plan Rouchette' - 'progressive' in the context of the French system." (32b)

Il faudrait se demander si le malaise que l'on retrouve en milieu minoritaire ne prend pas naissance à une même source. Les exercices structuraux, étiquette qui recouvre plusieurs réalités, dont certaines sont encore riches d'espoir, ne sont-ils pas

---

(32) Eddy Roulet, op. cit., note 24, p. 25.

(32b) Christopher T. Marks, op. cit., note 2.

souvent réduits à leur plus simple expression, le "pattern drill"? Si tel était le cas, il faudrait avoir à l'esprit les nombreuses critiques qu'ils se sont méritées en langue seconde.

On peut cependant comprendre à ce point-ci l'engouement du professeur pour l'exercice structural. D'une part, il n'a pas à sortir de sa démarche normale (question-réponse) tout en s'imaginant qu'il fait parler l'enfant; d'autre part, il a la satisfaction de faire de la grammaire, beaucoup de grammaire.

Il serait long de faire l'analyse critique des exercices structuraux dont l'envergure dépasserait le cadre de ce travail. Conservons le commentaire d'Hélène Huot:

> "On peut cependant se demander si les exercices structuraux ont réellement les vertus pédagogiques que certains leur attribuent et conviennent – même à dose homéopathique – pour l'enseignement de la langue maternelle. On peut également se demander si l'utilisation d'un tel type d'exercice n'a pas été préconisée un peu hâtivement, et ce, au moment même où ils étaient sérieusement mis en cause dans l'enseignement des langues étrangères."(33)

Sans entrer dans l'explication des aspects contestables que représentent les exercices structuraux sur le plan de la pratique pédagogique comme telle, reprenons quelques commentaires quant à leur valeur linguistique. D'une part, l'exercice est fondé sur la répétition, laquelle, selon les propos de Bresson (1970 et 1973), n'entraîne en rien la production. Ces remarques rejoignent celles de Rosen recueillies précédemment (Cf. la 4e remarque de Wilkinson).

En outre, le recours à l'exercice structural est fondé sur la notion d'écart par rapport à la norme. Au lieu de parler de

---

(33) Hélène Huot, op. cit., note 29, p. 53.

la langue de l'enfant comme nous l'avons préconisé plus haut, on utilise arbitrairement un "cadre-pour-tous" d'autant plus contestable que la plupart des exercices cherchent à éliminer les écarts par rapport à la norme plutôt que les écarts par rapport à la langue.

Hélène Huot relève au moins trois difficultés qui surgissent lorsqu'on refuse la langue de l'enfant comme point de départ. En définitive, la plupart des erreurs de l'enfant à son arrivée à l'école sont encodées dans la langue de son entourage, celle de son groupe social. Donc,

> 1 - "si tous les locuteurs francophones comprennent, dans leur ensemble, les énoncés qu'ils entendent, quel que soit le niveau (familier, courant, ou soigné) auquel ceux-ci appartiennent, tous ne sont pas capables de produire des énoncés dans un niveau autre que celui de leur milieu familial et de leur environnement socio-culturel. (Ceci vaut autant pour les adultes que pour les enfants;)
>
> 2 - empêcher un enfant d'un milieu modeste qui ne pratique couramment qu'un niveau de langue familier ou relâché, de pratiquer ce niveau de langue à l'école, lui imposer au contraire des exercices qui sont une condamnation explicite de la langue de son entourage familier, c'est obligatoirement le couper de son milieu d'origine;
>
> 3 - la langue considérée comme correcte est en fait celle de la langue écrite courante (...) D'autre part, même si les exercices structuraux étaient efficaces - ce qui est loin d'être évident - et si les enfants maîtrisaient vraiment le niveau de langue qu'on cherche à leur inculquer, ce niveau ne serait pas celui qui convient dans la plupart des situations de la vie quotidienne." (34)

---

(34) Hélène Huot, op. cit., note 29, pp. 63-64.

Les exercices structuraux ont essuyé plusieurs critiques récentes, comme en témoignent les paragraphes précédents. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que la formule traditionnelle de question-réponse n'est que trop souvent une variante de l'exercice structural. Dans la mesure où l'enseignant pose une question que l'élève peut transformer en affirmation, tout en ajoutant le(s) mot(s) pour la bonne réponse, et tout en respectant une partie de la matière linguistique fournie par celui-là, il ne s'agit que d'un banal exercice structural qui mérite tous les reproches qu'on lui fait.

Loin de faire porter sur l'enseignant le poids de notre échec collectif, nous tenterons avec une objectivité aussi scientifique qu'on puisse pratiquer dans ce genre d'enquête de relever certaines causes. L'une d'elles et non la moindre portera sur la perception que l'enseignant se fait de la langue maternelle et de l'enseignement de celle-ci.

1.4 Contraintes sociales en milieu minoritaire

Dans les deux dernières sections de ce chapitre destiné avant tout à donner au lecteur (nous espérons que l'enseignant en sera) le cadre historique et scientifique dans lequel se place notre étude, nous nous contenterons d'évoquer les sujets qui ont été traités en profondeur par l'équipe de la Phase I, en conservant ce qui est pertinent pour la Phase II.

1.4.1 Langue de l'enfant et langue de l'école

On peut dire qu'une bonne part des difficultés qui justifient la présente enquête vient du fait que les systèmes scolaires, à travers le monde, ont pris conscience de l'écart qui existe entre la langue de l'enfant à son arrivée à l'école et celle préconisée par le système d'enseignement. L'ambiguïté vient du fait que les corps décisionnels (Instructions Officielles, Bullock, Plowden Report, Hall-Dennis, etc.) veulent donner égalité de chances à tous sur le plan linguistique alors que des conceptions

traditionnelles se maintiennent dans l'ensemble du corps professoral, rendant la formation, les stratégies et les manuels inadaptés à ces nouvelles attentes.

Loin de nous de vouloir justifier la situation de l'enseignant en Ontario francophone, en faisant appel à des ressemblances quasi-universelles. Il sera question, dans les quelques lignes que nous y consacrons, de nous situer dans l'histoire de l'enseignement des langues. Trop souvent les études se succèdent sans qu'on puisse en saisir la continuité et il n'est pas rare de voir répéter dans un pays ce qu'un autre rejette depuis dix ans déjà.

Il est bon de rappeler que l'homogénéité à laquelle on s'attend entre la langue d'instruction et celle de l'élève est une fiction. La brillante synthèse de Christopher Marks (35) devrait être beaucoup mieux connue. Selon lui, en Allemagne, entre 70% et 78% de la population, en se rapportant à quatre régions différentes, utilisent un dialecte autre que celui de l'école. En France,

> "The 'language of the school' (langue de l'école) represented by that of the teacher constitutes almost a foreign language to 70-80% of the children who come from homes where this language is not spoken." (36)

On pourrait conclure trop rapidement à une identité de situations à travers le monde en ce qui touche l'enseignement de la langue maternelle. Presque partout la majorité des élèves doivent apprendre une "langue seconde" lorsqu'ils arrivent à l'école. On pourrait reprendre la définition de Ferguson pour décrire la situation des pays évoqués en parlant de diglossie. Ces pays se trouvent dans un état d'équilibre supportant la langue standard et le vernaculaire à des niveaux différents. Selon les usages

---

(35) Christopher T. Marks, op. cit., note 2, p. 203.

(36) Ibid., p. 212.

et les contextes, on utilise l'une ou l'autre sans qu'il y ait d'interférences réelles.

1.4.2 Assimilation et rôles réduits

Dans le cas de l'Ontario français et des régions minoritaires auxquelles nous nous adressons, la langue d'enseignement est elle-même minoritaire. Au problème de la langue non-standard auquel doivent faire face plusieurs pays, s'ajoute ici celui de l'assimilation. L'objet de l'étude dans le volume I est justement de définir l'élève franco-ontarien en milieu minoritaire. On comprendra que l'échec que connaît des pays comme la G.-B., la France et l'Allemagne se trouve dédoublé dans notre milieu. Il y a lieu de se demander s'il n'est pas justifié de penser aux stratégies propres à l'enseignement des langues secondes dans certains cas.

Le plus grand problème auquel font face les enseignants en milieu minoritaire n'est plus l'usage d'un dialecte non-standard mais le recours à une autre langue. Encore une fois, il suffit pour nous de le mentionner, ce transfert linguistique est motivé par plusieurs facteurs sociaux et psychologiques dont certains sont inhérents au système lui-même.

Seuls ces derniers nous intéressent ici. Scotton et Ury nous disent:

> "Always, to some degree, a code-switch is a disidentification [c'est bous qui soulignons] with a former stance. The code-switching is a symbol of change. Third, code-switching is a response. It occurs and is meaningful only in reference to the other participants in the interaction." (37)

---

(37) Carol Myers-Scotton and William Ury, "Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching", dans International Journal of the Sociology of Language, vol. 13, 1977, p.6.

Les enseignants eux-mêmes notent à juste titre que le transfert est plus fréquent dans les rapports élèves-élèves qu'élève-enseignant. Si on fait abstraction des facteurs extra-scolaires, on retient quelques attitudes du professeur qui invite de par sa pratique, l'usage du transfert ou, tout au moins, la non-motivation à utiliser son code. Harry J. Sheldon en résume cinq que nous reprenons ici. Il s'agit de rôles, presque canoniques, qui décrivent les relations que l'enseignant entretient avec ses élèves.

> "Five such roles are these:
>
> Role I: The teacher is the chief speaker and informer in the group.
>
> Role II: The teacher is the translator for the group. This is done by literally and figuratively amplifying pupil statements to ensure that pupil statements reach the total group.
>
> Role III: The teacher is the chief questionner of the group.
>
> Role IV: The teacher is the chief listener for the group (souligné dans le texte).
>
> Role V: The teacher is the information filter for the group. This is accomplished by ignoring selected pupil responses, refusing to repeat or amplify selected responses, and by verbally rejecting pupil responses outright." (38)

L'enfant saisit avec une rapidité étonnante ce qui est de son domaine, le jeu. Or, tout jeu se résume à un ensemble codé. Si l'enseignant se place d'emblée à l'intérieur des cinq rôles évoqués plus haut, il n'est pas étonnant en contrepartie que l'enfant adapte son comportement à ceux-ci. Or, selon d'Anglejan,

---

(38) Harry J. Sheldon, "Wanted: More Effective Teaching of Oral Communication", dans Language Arts, vol. 54, no 6, septembre 1977, p. 666.

> "Placé dans un ensemble de conditions nécessaires et suffisantes, tous les enfants apprennent à parler." (39)

On peut se demander si la situation minoritaire répond à cette affirmation et partant, si le rôle de l'enseignant n'est pas de suppléer à ce qu'une société n'est pas en mesure de donner. Pour reprendre l'explication de Scotton et Ury, il semble que l'élève ne s'identifie pas à l'enseignant, ce qui expliquerait le transfert. Encore, selon l'étude d'Anglejan sur les rapports entre l'enseignement scolaire et l'acquisition fortuite, il n'existerait pas toujours cette condition nécessaire remarquée entre la mère et l'enfant (Condon et Sanders, 1974, Bullowa, 1973, Sentilhes, 1978) à savoir "l'étroite relation interpersonnelle qui semble servir de fondement au développement du langage". Et elle continue page 44,

> "L'empathie, l'imitation et le sens de l'identification, qui constituent, selon Mead (1964), les fondements de l'apprentissage spontané, sont aussi présents au cours de l'acquisition de la langue maternelle." (40)

Et aussi plus loin:

> "Au moment d'entrer à l'école, l'enfant maîtrise déjà la plupart des mécanismes fondamentaux de la grammaire de sa langue."

Chacune de ces lignes soulève une question à laquelle il faudra bien répondre un jour. N'est-il pas illusoire de s'imaginer que l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire puisse se faire de la même façon qu'en milieu majoritaire

---

(39) Alison d'Anglejan, "Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs", dans Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, vol. 4, no 1, mars 1979, p. 43.

(40) Ibid., p. 44.

si les conditions fondamentales qui fondent cet enseignement ne sont pas présentes? Quand on nous dit dans des proportions allant jusqu'à 40% que les enfants sont d'origine anglophone, on peut s'imaginer qu'il est difficile de faire comme si on se trouvait devant un groupe francophone. Le problème est double. Devant une situation pénible, l'enseignant offre un modèle linguistique appauvri (acquisition de vocabulaire, structures grammaticales) et ce faisant, rend impossible que l'enfant passe à la communication. On peut presque affirmer qu'il y aura régression progressive dans la maîtrise de la langue maternelle au fur et à mesure que l'enfant avancera dans sa scolarité ou en âge étant donné que les occasions de parler se font plus rares et les rôles plus figés (Cf. les 5 de Sheldon). En fin de compte, que l'on se retrouve en situation minoritaire importe peu, sinon pour dire que la catastrophe est plus criante, puisque de part et d'autre le modèle pédagogique ne permet pas le développement de la communication orale. Selon Bernstein, celui qui ne peut soutenir un rôle ne peut pas en assumer la langue. Une bonne part du blocage linguistique est due au fait qu'on n'a pas pratiqué les différents rôles qu'on est appelé à jouer dans une société. Si l'école ne peut pas se donner le rôle de remplacer ce que la société doit faire, il n'en demeure pas moins que:

> "That given conditions of maximal contextual reinforcement non-standard dialect children should be capable of learning to use the higher register and different forms of standard dialect, while the validity of their own dialect is never questioned." (41)

Dans la perspective ouverte par Marks, la question est beaucoup plus d'<u>ajouter</u> que de <u>remplacer</u>. Ainsi, l'expression dialectale ou populaire, l'anglicisme, le régionalisme, ne sont plus

---

(41) Christopher T. Marks, op. cit., note 2, p. 202.

des anomalies, puisqu'ils sont codés (Cf. Huot, p. 58), mais plutôt un point de départ sur lequel fonder des échanges.

1.5 Les exigences potentielles de l'école

Si, comme on l'avance en 1.4, les rôles que le professeur de français entretient avec ses élèves ne peuvent pas se résumer aux cinq rôles développés par Sheldon, il est également vrai que le rôle de l'école en général, celui de ses administrateurs et de ses enseignants, doit également prendre une autre perspective.

1.5.1 Préparation à la vie

Il s'agit pour une bonne part de renverser la vapeur. Charles Muller nous dit:

> "L'école élémentaire aura rempli son mandat dans la mesure où elle aura réellement 'préparé' les élèves en vue d'activités impliquant dès 11-12 ans la capacité de représenter des contenus et de manier des concepts. La notion de 'métalangue' dont relève toute la terminologie grammaticale, par exemple, reste vide de sens en dehors d'une telle capacité. Mais si structurer implique, comme le souligne S. Lupasco, un ensemble d'opérations, inversément, il n'est pas abusif de penser que l'aptitude à opérer peut conduire à la découverte de structures – parmi lesquelles les structures linguistiques." (42)

Dans une certaine mesure, l'école, à laquelle on a demandé d'extraire les principes et les structures sous-jacentes aux opérations, ces dernières étant en dernier ressort les activités de tous les jours, oublie que l'étiquetage (le métalangage) n'a de

---

(42) Charles Muller, "Comment concevoir un enseignement du français – langue maternelle qui amène les élèves à découvrir les principes fondamentaux qui commandent la structure et le fonctionnement de la langue?" dans Bulletin CILA, vol. 19, 1974, p. 18.

sens que si on sait par ailleurs manier la langue dans un but de communication. C'est donc le rôle de l'école tout entière de donner à l'élève les occasions de s'exprimer puisque c'est la seule façon sûre que nous ayons, à la lumière de ce qui a été dit précédemment, d'en arriver à la maîtrise du code linguistique.

Il y a toujours dans toute structure une logique interne qui justifie son maintien. Etant donné qu'il est compris (au secondaire tout au moins) que le professeur de français est responsable de sa matière, la langue française, il est évident dans un tel cloisonnement des disciplines qu'il doive trouver son objet d'étude. Dans une certaine mesure, les recherches en linguistique lui ont confirmé le bien-fondé de sa préoccupation. On lui donnait même de nouvelles façons de découper sa matière (progression grammaticale, thématique, oppositions phoniques, exercices structuraux). Il était maintenant armé, il pouvait rivaliser avec les professeurs des autres disciplines.

Cette remarque vaut pour l'élémentaire également dans la mesure où la compartimentation du savoir existe tout autant. L'école tout entière doit être une école de français, un lieu où on fait quelque chose avec sa langue. Cette affirmation aurait l'air d'un voeu pieux si on ne disait pas en même temps qu'il est nécessaire de changer l'attitude de plusieurs vis-à-vis la langue. Cette transformation est d'autant plus difficile que chacun maîtrisant sa langue de façon satisfaisante pour ses besoins, ne sent pas que c'est par la pratique, l'exercice quotidien, qu'il en acquiert la maîtrise. Ne dit-on pas souvent que la langue est un don naturel. On s'imagine mal que c'est un outil dont on peut affiner la maîtrise par la pratique plutôt que par la réflexion.

Il ne faut pas que "tout l'enseignement actuellement prodigué par l'école dès le niveau élémentaire relève plus d'une information lacunaire, voire ridicule, sur la langue, et de l'institution d'une terminologie comme capital culturel que d'un effet

visant à développer un acquis pragmatique." (43) Quand on se donne comme objectif la compétence linguistique, voire même dans sa dimension la plus éthérée, soit le maniement d'un code métalinguistique, on ne devrait pas s'attendre à ce que l'enfant atteigne une compétence de communication. Par contre, il faut savoir que seule la dernière dimension peut valoriser la première. En effet, la connaissance linguistique ne prend son sens que par l'intermédiaire de la communication.

1.5.2 Bilinguisme et une certaine notion de la qualité langagière

Nous ne pouvons que mentionner un second problème dont l'étude dépasse le présent travail. L'école doit, en conséquence de ce qui est dit précédemment, redéfinir la notion de bilinguisme et l'image culturelle qu'elle véhicule. En milieu minoritaire, il est commun de penser que la langue de la promotion sociale est celle de l'autre groupe.

> "Increasingly, they have studied the relationship between a pupil's motivation and performance in school to his perception of the society around him and the opportunities he believes await him there..., the crucial factor is not the relationship between the home and the school, but between the minority group and the local society." (44)

L'école subit, comme si le fardeau était trop lourd, le poids des idées reçues en matière de bilinguisme. La plupart sont l'aveu d'un défaitisme déprimant. Aucun recul analytique ne semble envisagé pour briser le statu quo. En dernier ressort, il faut avoir le courage de dire que si le modèle traditionnel ne

---

(43) Charles Muller, op. cit., note 42, p. 19.

(44) Jack C. Richards, "Some Social Aspects of Language Learning", dans Tesol Quarterly, vol. 6, no 3, 1972, pp. 243-254.

convient pas il faut le changer avant d'être dépassé. Il se peut que ce soit tout l'encadrement scolaire actuel que l'on doive remettre en cause pour que l'école soit un foyer où la langue sert à autre chose qu'elle-même.

L'enfant a un sens pragmatique de la langue, il ne cesse de nous le montrer tous les jours (1.2). C'est fondamentalement la responsabilité sociale de l'école de s'assurer qu'il s'identifie à elle parce qu'il y fait quelque chose de pertinent.

2.1 P_1J_1 (1975)

2.2 De P_1J_1 à Français, cycle intermédiaire

2.3 Français, cycle intermédiaire (1977)

2.4 L'objectif 2.1

2.5 L'objectif 2.2

2.6 L'objectif 2.4

2.7 Les objectifs et la communication

2.8 Continuité entre les programmes-cadres

2.9 Programme intermédiaire – rupture

CHAPITRE 11

Il y a, à l'heure actuelle, trois documents majeurs du ministère de l'Education qui régissent l'enseignement du français en Ontario. Il s'agit évidemment de Circulaire PIJI Les années de formation (1975), de Français, cycle intermédiaire (1977), et de Français, cycle supérieur (1973). Puisque ce dernier est appelé à disparaître sous peu, il en sera question à part lorsque nous traiterons de Français, niveau intermédiaire (1971). Ce qui suit n'a pas la prétention d'être une analyse complète et détaillée des documents du ministère. Nous allons brosser un tableau rapide mais suffisamment précis pour démontrer qu'il y a eu évolution d'un document à l'autre, évolution pour le moins surprenante si l'on garde à l'esprit l'objectif primordial de l'école franco-ontarienne, à savoir, faire du français un instrument de communication. Les commentaires qui suivent n'ont pas la prétention d'être exhaustifs.

2.1 PIJI (1975)

1. Les grands objectifs décrivent le programme plutôt que des objectifs de comportements behavioristes. Par exemple, "à la fin du cycle élémentaire, le programme devrait avoir fourni à l'enfant l'occasion d'acquérir une certaine compétence dans les domaines suivants" (p.7, Cf. p.12 pour le cycle moyen).

2. Le programme-cadre accepte explicitement que les enfants apprennent à un rythme différent. "A leur arrivée au cycle moyen, certains enfants peuvent ne pas avoir encore la compétence et la confiance espérée. A ce moment de transition, ils requièrent toujours une aide personnelle et des exercices variés." (Nous soulignons.) Voir également p.6 .

3. Les objectifs visant la maîtrise de la langue maternelle s'inscrivent dans le cadre d'autres objectifs permettant à l'enfant de prendre confiance en soi-même dans le contexte d'une vie sociale à l'intérieur et à l'extérieur de l'école: voir par exemple art dramatique (p.18) "acquérir la conscience de soi", valeurs (p.21) "se fixer un système personnel de valeurs dans un climat qui reflète les priorités de la société tout en reconnaissant en même temps l'intégrité de la personne" et prises de décision (p.21), "...acquérir l'aptitude à prendre des décisions avisées".

4. Les objectifs visant la maîtrise de la langue maternelle ont pour objet surtout la maîtrise du sens, puis de la forme, par exemple "écouter avec sensibilité et discrimination" (p.9), "exprimer ses propres idées, pensées et sentiments avec confiance et lucidité" (p.9), "exprimer ses expériences, ses pensées et ses sentiments en écrivant avec précision et finesse" (p.11), "prendre conscience des niveaux de sens plus profonds en lecture" (p.14), "utiliser la lecture comme source d'information" (p.15), "comprendre que tout texte écrit peut servir à plusieurs fins et que ces fins définissent la forme de composition et le genre de langage utilisé" (p.16), etc.

5. Plusieurs sous-objectifs soulignent que l'acquisition de la langue se fait dans un contexte social. Par exemple, "utiliser la parole pour établir et maintenir des groupes où l'apprentissage peut avoir lieu" (p.9), "se former des idées grâce à des conversations improvisées" (p. 9), "rédiger ses propres textes de lecture et les partager avec d'autres" (p.15), "vérifier son interprétation personnelle dans des échanges avec les autres" (p.15), "vérifier la qualité de ses réactions personnelles et de ses intuitions en discutant avec d'autres" (p.15).

6. Les sous-objectifs proposent une très grande variété d'activités langagières: "reconnaître une variété de modèles de langage" (p. 9), "posséder un vocabulaire suffisant pour lui permettre de nommer, décrire, expliquer, utiliser des termes qualificatifs

quand il joue, observe, manipule, crée ou fait des expériences avec des matériaux intéressants" (p.9), "appliquer ses aptitudes en lecture à divers genres et à divers niveaux de textes, y compris son propre travail et celui de ses camarades" (p.10), "comprendre que les textes écrits (rédaction) peuvent servir à informer, expliquer, décrire, raconter, donner libre cours à l'imagination et à la fantaisie" (p.11) et passim.

Ces quelques caractéristiques du programme Les années de formation permettent de constater que la politique du ministère s'inscrit dans la ligne des recommandations préconisées par A Language for Life, Bullock et alii, à savoir, un enseignement qui tienne compte des éléments suivants:

1: la maîtrise de la langue est une totalité qui n'est pas décomposable en unités discrètes;

2: la maîtrise de la langue comporte la maîtrise d'une variété de contextes langagiers, et à l'écrit et à l'oral;

3: la maîtrise de la langue comporte un contexte social, y compris le contexte de la salle de classe;

4: la maîtrise de la langue admet un rythme différent pour chaque enfant.

2.2 De PIJ à Français, cycle intermédiaire

Le point de départ pour le programme-cadre Français, cycle intermédiaire, fut un document de travail du ministère intitulé General Guideline – The Intermediate Years (Working Draft of Proposed Document as of September 10, 1975) (1). Ce dernier document s'inscrit dans la même tradition que P_1J_1 donc nous ne reviendrons pas sur les caractéristiques que nous avons pu y déceler, sauf pour faire remarquer que l'on souligne davantage le caractère d'exemple des comportements décrits:

(1) document inédit

"During each year of the intermediate division, each student's program will include experiences which will enable the student

2a: to write about experiences, ideas and feelings with greater clarity, logic and sensitivity; for example...

b: to articulate ideas, thoughts, and feelings with confidence and clarity; for example...

c: to listen with sensitivity, understanding, and discrimination; for example...

d: to read with enjoyment, understanding and appreciation; for example..."

Ces mêmes objectifs paraissent dans le programme-cadre Français, cycle intermédiaire, sous la formulation suivante:

4: l'élève devra en arriver à relater des expériences et à exprimer par écrit des idées et des sentiments avec clarté, logique et finesse (p.11);

2: l'élève doit arriver à exprimer oralement des idées, des opinions et des sentiments avec assurance et clarté (p.10);

1: l'élève doit apprendre à écouter avec attention, compréhension et discernement (p.10);

3: l'élève découvrira la joie de lire, tout en développant sa compréhension et son appréciation des textes (p.10).

Ce qu'il faut souligner ici, c'est la double opération qui a permis de passer de "I_1 I_2" au programme-cadre français:

1: on a retranché l'élément qui faisait en sorte que P_1J_1 et "I_1 I_2" décrivent d'abord le programme, à savoir la formulation, "During each year of the intermediate division, each student's program will include experiences which will enable the student..."

2: on a retranché des mots clés"for example" pour faire en sorte que les sous-objectifs deviennent obligatoires plutôt que facultatifs.

2.3 Français, cycle intermédiaire (1977)

Nous avons vu donc que les grands objectifs du programme-cadre ont été empruntés au document de travail intitulé General Guideline - The Intermediate Years. Nous avons vu également que la formulation de ces mêmes objectifs a été changée pour que le comportement espéré décrive celui de l'élève plutôt que les paramètres du programme, et également pour que les activités formulées relèvent plutôt de la prescription que du facultatif. Dans le document de travail, les activités décrites sont précédées par l'expression "for example"; dans le programme-cadre français, "pour y arriver, il lui faudra".

Voyons ce qui s'est produit pour ce qui est du parler au niveau des sous-objectifs que nous avons choisis:

I_1 I_2	Français
1. develop a growing competence in speech through such oral forms as discussions, debates, improvisations, panel discussions, drama and formal speeches;	
2. become increasingly sensitive to the importance of tonal aspects of speech;	2.3 utiliser différentes modulations de la langue parlée;
3. gain a growing knowledge of speech relative to the concept of varying audiences;	2.2 apprendre à adapter son expression orale à l'interlocuteur, à l'auditoire, au but de l'échange et aux circonstances;
4. develop a comprehension of the electronic impact on the human voice through use of electronic media such as the telephone, tape recorders,	

and amplification systems;

5. develop the ability to paraphrase another person's point of view;

2.4 apprendre à paraphraser et à commenter les idées exprimées par les autres;

2.1 apprendre à mieux s'exprimer oralement.

Rien à souligner à ce niveau d'analyse sauf le fait que "I_1 I_2", à l'encontre de P_1J_1, est devenu nettement plus "scolaire" dans les activités préconisées. On sent que les concepteurs du document sont à bout de souffle lorsqu'on compare avec la variété d'activités suggérées dans P_1J_1. Soulignons toutefois qu'il s'agit d'un document de travail, et que les activités sont citées en exemple. Remarquons que le programme de français a laissé tomber les deux suggestions (1 et 4) qui font état d'une grande variété d'activités possibles dans la salle de classe. Le programme de français a ajouté un sous-objectif, en apparence banale, "apprendre à mieux s'exprimer oralement". Nous allons voir toute son importance dans les paragraphes qui suivent.

Le programme-cadre français échelonne, à partir de la page 19, les "objectifs particuliers" qui sont groupés selon les sous-objectifs pré-cités, à savoir:

2.1 L'élève apprend à mieux s'exprimer oralement;

2.2 L'élève apprend à adapter son expression orale à l'interlocuteur, à l'auditoire, au but de l'échange et aux circonstances;

2.3 L'élève utilise différentes modulations de la langue parlée;

2.4 L'élève apprend à paraphraser et à commenter les idées exprimées par un autre (1).

(1) Il est intéressant de remarquer que l'objectif porte sur "les idées exprimées par un autre" alors que l'objectif de I_1I_2 porte sur "le point de vue de l'autre".

Les objectifs particuliers sont accompagnés d'une légende qui distingue quatre stratégies pédagogiques:

a) élément essentiel du cours; matière obligatoire d'enseignement et d'apprentissage pendant l'année;

b) enseignement occasionnel, apprentissage intuitif;

c) enseignement structuré, apprentissage conscient;

d) acquisition et renforcement, apprentissage enrichi.

Si l'on compte le nombre de sous-objectifs sous la rubrique "élément essentiel du cours", on constate la répartition suivante:

2.1	"mieux s'exprimer"	22 objectifs particuliers;
2.2	"adapter son expression orale"	1 objectif particulier;
2.3	"différentes modulations	0 objectif particulier;
2.4	"paraphraser"	5 objectifs particuliers.

2.4 L'objectif 2.1

D'où vient ce déséquilibre? En regardant de plus près, on s'aperçoit que les objectifs particuliers pour "mieux s'exprimer" répondent à deux impératifs: 1: étaler des structures de langue réputées nécessaires pour bien parler (i.e. le contenu d'une grammaire) et 2: consacrer certaines activités scolaires réputées nécessaires dans le même but.

Dans la première catégorie, il y a les objectifs suivants:

1. emploie la structure de la phrase simple
2. emploie la structure de la phrase composée
3. emploie la structure de la phrase complexe
4. utilise les voix actives
5. utilise les voix passives
6. utilise les voix pronominales
7. utilise la forme affirmative
8. utilise la forme négative
9. utilise la forme interrogative
10. utilise la forme exclamative
11. utilise le terme précis (nom, verbe, adjectif, adverbe)
12. utilise le sens propre et figuré
13. utilise les synonymes
14. utilise les antonymes

Dans la deuxième catégorie il y a les objectifs suivants:

1. mémorise des poèmes
2. mémorise des textes en prose
3. mémorise des proverbes
4. s'initie à la technique du résumé
5. improvise dans les activités telles que: la discussion
6. " " " " les récits individuels
7. " " " " les courts exposés
8. " " " " les questions pertinentes à la suite d'un énoncé.

On constate que c'est dans cette deuxième catégorie que les activités scolaires remontent à la surface, après avoir été oubliées au niveau des sous-objectifs.

2.5 L'objectif 2.2

L'objectif 2.2, selon lequel l'élève apprend à adapter son message oral à l'interlocuteur, à l'auditoire, au but de l'échange et aux circonstances, se résume en un objectif essentiel, c'est-à-dire, l'élève "choisit la bonne formulation". On ajoute quelques

"suggestions pratiques auxquelles on peut ajouter ou retrancher selon les besoins" (Cf. p. 19). Il s'agit de "donner un service, un renseignement, un rendez-vous, de l'aide ... pour donner un ordre ... pour exprimer une idée personnelle ..." (p. 21)

Il est clair d'après cette formulation que cet objectif particulier en est un parmi 27 autres, alors que dans une perspective de communication il s'agirait d'un comportement sine qua non à toute maîtrise de la communication. Mais la restriction "choisit la bonne formulation" en fait un comportement rituel plutôt qu'un véritable comportement de communication.

2.6 L'objectif 2.4

L'objectif 2.4, selon lequel l'élève apprend à paraphraser et commenter, fournit 5 sous-objectifs essentiels qui consacrent en même temps la fonction notionnelle et une certaine pratique scolaire:

1. reprend un énoncé en changeant la forme mais en respectant le fond;
2. interprète un message;
3. interprète une émission radiodiffusée ou télévisée;
4. interprète une conversation;
5. interprète les conclusions d'un rapport.

Au fond, il n'y a que deux objectifs particuliers sur 28 qui pourraient à la rigueur sous-entendre un comportement collectif ou communautaire. Il s'agit des sous-objectifs suivants:

> (l'élève) "...improvise dans des activités telles que: la discussion(...) les récits individuels ou collectifs." (p. 21)

Les rédacteurs du programme-cadre ont donc formulé un modèle à trois composantes:

1: un modèle de compétence linguistique: v.g. (l'élève) emploie la structure de la phrase simple;

2: un modèle de compétence scolaire: v.g. (l'élève) mémorise des poèmes;

3: un modèle de compétence communicative: v.g. (l'élève) improvise dans des activités telles que la discussion.

L'importance relative du dernier modèle est manifeste lorsqu'on y compte 2 objectifs "essentiels" sur un total de 28.

Nous aboutissons donc à un état de choses contraire à celui préconisé par P_1J_1, c'est-à-dire, dans les mots d'Edelsky, "such programs become operationalized as a set of discrete, sequenced objectives. ...This discrete, part-task learning/teaching approach to oral language effectively denies the essence of both the nature of language and the process of language acquisition, of which, presumably, 'development' is a part." (45)

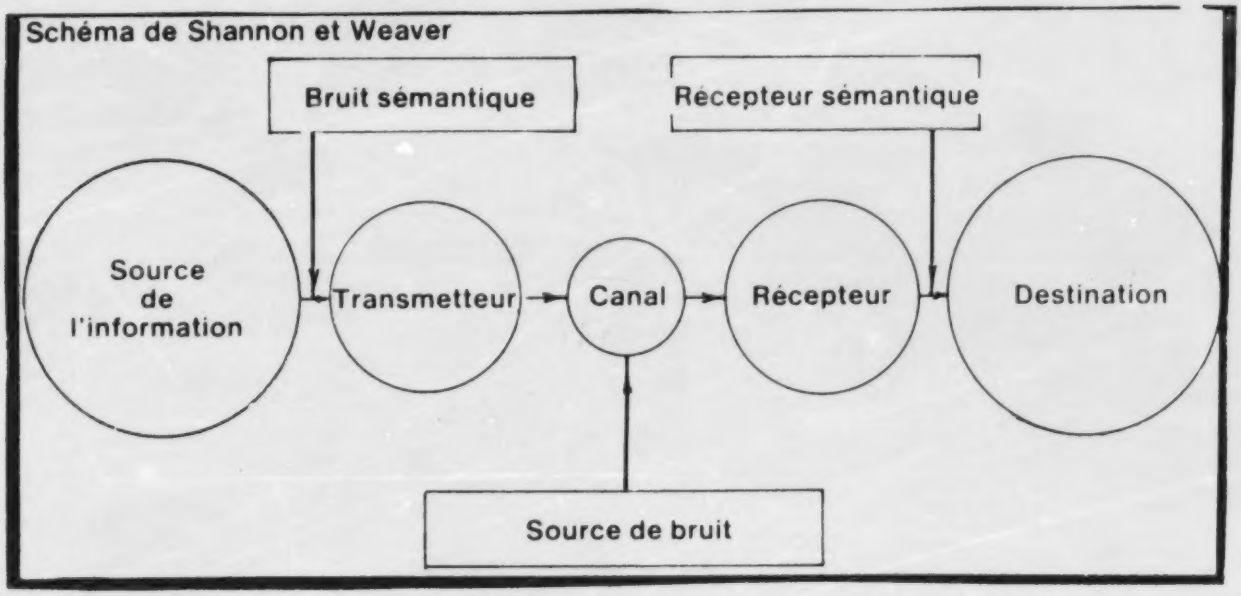
2.7 Les objectifs et la communication

Le caractère discret des objectifs est souligné par leur répartition selon "les quatre savoirs", ou "les quatre fonctions linguistiques" Ces deux expressions tirent leur origine d'un modèle de communication lancé par Shannon et Weaver (1948), modèle qui est plus précisément une théorie de l'information pensée en fonction de la cybernétique. Lorsque Shannon traite d'"information", il s'agit d'un terme ayant un sens tout à fait différent de celui que nous lui attribuons généralement: il s'agit pour lui d'une unité quantifiable qui ne tient pas compte du contenu du message (46).

---

(45) Carole Edelsky, op. cit., note 8, p. 291.

(46) Alain Hénot, Communication 589-101-75, (Montréal: Guérin, 1978), p. 106.



Les milieux scolaires se sont emparés du modèle de Shannon et Weaver pour en faire un modèle de la communication. (Voir, par exemple les programmes-cadres français, cycle intermédiaire (1971) et cycle supérieur (1975) et de nombreux manuels publiés depuis 1970.)

Mais la théorie de l'information transformée en modèle de communication met l'accent sur le canal (la "forme"). Il est évident que du côté du transmetteur on peut trouver l'oral et l'écrit, du côté du récepteur on trouve l'écoute et la lecture. Le modèle de communication de Shannon et Weaver met davantage l'accent sur le canal de la communication que sur les modulations apportées par le rôle du destinateur et le statut du destinataire. Il met également en veilleuse les buts de la communication. Or, personne ne se met à communiquer à moins d'avoir une raison pour communiquer. La présence du professeur comme décrypteur officiel et autorisé de l'institution scolaire peut obliger l'élève à s'exprimer, mais elle ne lui donne pas nécessairement une raison probante. Seule la situation de communication (que le professeur peut proposer aux élèves) est astreignante dans le sens que les éléments qui viennent structurer la situation v.g. le rôle du destinateur (père? fils? contribuable? amant? sportif?), le statut de l'interlocuteur (égal? inférieur? supérieur?), le but de

la communication (pour se procurer quelque chose? pour influencer autrui? pour s'intégrer à un groupe? pour créer son propre monde imaginaire? pour demander des renseignements? pour livrer des informations? etc.) le contexte (à la maison? à l'église? à l'école? etc.) et le thème (une prière? une histoire grivoise? etc.), tous ces éléments viennent structurer et modifier l'expression linguistique (47). Il suffit de changer un élément parmi d'autres pour que l'expression change du tout au tout. Il suffit, par exemple, de changer la situation (e.g. un disco et le bal de finissants) pour que les mots "Dis donc, veux-tu te trémousser avec moi?" deviennent complètement "fautifs".

Qui plus est, la notion de "qualité de la langue" est intimement liée à la situation de communication. Toute situation de communication comporte une norme (48). Mais la norme est ce qui n'est pas remarquée dans une situation donnée (49). Autrement dit, c'est la situation qui détermine la norme. Or, le programme-cadre ne définit pas la situation, et propose néanmoins une norme, le français dit international (p.6).

Nous sommes donc devant un phénomène d'entonnoir. Le programme-cadre français, cycle intermédiaire, sans doute par souci de précision, a fini par restreindre les objectifs au point où la compétence de communication est presque exclue . Le problème avec les objectifs discrets, comme fait remarquer C. Edelsky (50) est double. D'abord, même s'il était possible d'additionner les objectifs discrets, ceux-ci n'égalent jamais une véritable compétence linguistique, et encore moins une compétence communicative.

---

(47) D. Hymes, op. cit., note 6.

(48) Voir supra.

(49) Georges Mounin, "La prononciation française dans son usage réel", dans Le Français dans le monde, no 116, 1975, p. 12.

(50) Carole Edelsky, op. cit., p. 292, note 8.

(Quel enfant de 12 ans, par exemple, est incapable de parler avec des phrases simples? Et même si l'on réussit à le faire parler rien qu'avec des phrases simples, qu'est-ce qu'on a réussi à faire?)

Deuxièmement, une fois qu'on a réussi à élaborer des "objectifs particuliers" (discrets), ces objectifs finissent par accaparer l'attention de l'enseignant au point où l'on oublie les éléments de flexibilité, de clarté, de logique, etc. qui doivent être un souci constant si l'on se place dans le contexte de l'épanouissement des capacités de l'élève.

En résumé, tout en voulant faire le pont avec P_1J_1, les auteurs de Français, cycle intermédiaire ont fini par faire le contraire de ce qui est préconisé par le premier document.

2.8 Continuité entre les programmes-cadres

Si l'on revient aux programmes-cadres français intermédiaire (1971) et français, cycle supérieur (1973) (1) , c'est que d'une part, il y a continuité entre les deux, et d'autre part, le dernier est toujours en vigueur, du moins jusqu'à nouvel ordre.

Si les deux programmes-cadres s'apparentent à P_1J_1 pour leur souci d'offrir "les grandes orientations qui doivent inspirer l'action éducative concrète de la salle de classe" (C.S., p.4), ils révèlent également une parenté avec un courant de pensée à la mode à l'époque de ce qui est convenu d'appeler en Ontario la période de Hall-Dennis.

On peut donc énumérer quelques caractéristiques communes aux deux documents:

(1) Les sigles C.I. et C.S. serviront pour désigner cycle intermédiaire et cycle supérieur.

1: Ils reconnaissent explicitement que les élèves connaissent un développement langagier qui n'est pas uniforme: "Il serait illusoire d'appliquer des normes abstraites en exigeant de tous un développement uniforme" (C.I., p. 9; C.S., p. 4);

2: Le programme intermédiaire insiste sur le fait que l'objectif premier du cours de français est de faire "de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication... (C.I., p. 4), pendant que le programme supérieur réfère souvent à "l'expression de soi" (C.S., p. 4 et passim, p. 6). Il est intéressant de remarquer le glissement qui s'est produit entre les deux documents. Si l'on peut présupposer que toute "expression de soi" implique un auditoire, il n'en demeure pas moins que le dernier document entrevoit le langage comme un bien individuel, sinon individualiste, à posséder. (Voir cependant les pages 5 et 6 où l'on fait mention de la communication;)

3: Les deux documents sont d'accord pour proposer une très grande variété d'activités pour l'apprentissage de la langue (C.I., p. 5, C.S., p. 4) et les deux préconisent des "expériences inspirées des réalités de la vie courante". (C.I., p. 7, C.S., p. 4)

4: Le programme C.I. récuse la formulation d'objectifs discrets parce que "l'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale" (C.I., p. 4) tandis que C.S., tout en évitant de formuler de tels objectifs se garde bien d'expliquer le pourquoi de cette absence;

5: Les deux documents proposent des stratégies pédagogiques qui "décentralisent" l'enseignement dans le sens que c'est l'élève qui est le centre de l'action pédagogique plutôt que l'enseignant. Les deux documents proposent explicitement des stratégies (C.I.: mises en situation, situations d'apprentissage, exploration et réalisation, communication et perfectionnement; C.S.: école active, interdisciplinarité, intégration, créativité) qui renvoient à une approche pédagogique connue sous le nom de "l'Ecole active" ou de "la Pédagogie Freinet". Si l'on peut discuter

> du bien-fondé de certains aspects de cette tradition, il n'en demeure pas moins que les deux documents en question préconisent une action pédagogique où le professeur est beaucoup plus "animateur" qu'instructeur. (Voir à cet effet C.S., p. 7, rôle de l'enseignant.)

S'il y a à redire sur certains aspects de ces documents mal formulés (par exemple, le mot "langue" est employé dans des acceptions très différentes) ou laissés sous silence (par exemple, les facteurs sociaux qui régissent l'apprentissage de la langue maternelle en situation minoritaire), il reste cependant qu'il y a continuité entre P_1J_1 et Français, cycle supérieur. Les deux récusent explicitement le morcellement des objectifs en unités discrètes et préconisent un enseignement global et individualisé qui cherche en même temps à mettre l'élève "à l'aise dans sa peau" dans des situations variées.

Le dernier document devra probablement disparaître sous peu. Il faut souligner à ce moment-ci, cependant, que les trois documents du ministère qui font actuellement autorité placent les enseignants non plus devant un phénomène d'entonnoir mais devant un phénomène de sablier. Le rétrécissement des objectifs se situe précisément au cycle intermédiaire.

Il peut paraître étrange à première vue que "rétrécissement" corresponde à une volonté de plus grande précision chez les auteurs de Français, cycle intermédiaire (1977). Il est en effet paradoxal que la multiplication d'objectifs aboutisse à un rétrécissement des compétences exigées de la part de l'élève. La raison pour cela, nous l'avons vu, c'est que la plupart des objectifs ont pour contenu la langue comme catalogue des structures de surface. Selon que l'on descend la liste pour un niveau donné (v.g. la 7^e année) ou que l'on traverse la liste (v.g. 7^e, 8^e, 9^e, 10^e années), on a un catalogue tout différent.

Or, comme l'enseigne De Saussure, la langue est un système d'oppositions. Cela veut dire en termes pratiques que le présent de l'indicatif par exemple, n'a de sens que dans la mesure où il s'oppose à l'imparfait, au passé composé, etc. Le système verbal du français contemporain, pour continuer l'exemple, comporte au moins deux sous-systèmes: le système d'oppositions pour le récit et le système d'opposition pour la conversation courante. Mais le programme-cadre français intermédiaire (1977) en cherchant à énumérer les structures à maîtriser, finit par escamoter le caractère oppositionnel des structures de la langue. C'est ainsi que l'on invite l'élève à s'exprimer avec des "phrases simples, complexes et coordonnées" ou, avec la phrase "active, passive, interrogative, déclarative, etc." Or, il est vrai que ces structures sont décelables en langue, et on peut en faire des catalogues multiples. Mais l'utilisation de ces mêmes structures répond à des règles précises en situation de discours lesquelles ne sont pas nécessairement les mêmes qu'on aurait pu évoquer pour un catalogue.

Prenons l'exemple de l'impératif qui paraît dans les grammaires traditionnelles dans un chapitre qui traite de l'interrogatif, du déclaratif, etc. Si en théorie ces structures sont au même niveau d'analyse, en pratique il n'en est rien du tout. Si un individu veut exprimer un commandement, il a plusieurs structures à sa disposition:

Ferme la porte.
Tu fermeras la porte (en sortant).
Si tu fermais la porte?
La porte!

Bref, en situation de discours (la réalité concrète), le système de la langue fournit plusieurs structures aptes à exprimer le commandement. Chaque structure correspond à une situation de communication différente. Une véritable compétence linguistique consisterait à savoir utiliser l'une ou l'autre des structures à volonté et dans des circonstances appropriées.

2.9 Programme intermédiaire – rupture

En résumé, les auteurs du programme intermédiaire ont fini par préconiser l'opposé de P_1J_1 et de Français, cycle supérieur (1973) justement parce qu'ils ont voulu donner des précisions qui semblaient manquer aux documents précédents. L'utilisation d'objectifs dont le contenu remonte aux grammaires traditionnelles ou autres, leur répartition par niveaux et selon les "quatre savoirs", la confusion entre "langue" et "discours", tous ces facteurs ont abouti à une liste dont la maîtrise de chaque élément ne constitue pas une compétence communicative. Nous allons voir les conséquences de cette approche au chapitre IV, là où des enseignants avouent s'être inspirés du programme pour l'enseignement de l'oral. De l'aveu des enseignants, leur pratique pédagogique amène les élèves à "faire des phrases" (sic). Les objectifs répartis en unités discrètes amènent précisément à faire des phrases, mais pas à faire des conversations. Selon l'expression d'Hélène Huot, ils amènent l'élève "au seuil de la conversation". Lorsque la liste d'objectifs discrets est dotée de l'autorité du ministère, il n'y a qu'un pas à faire: le seuil peut devenir le plafond.

Nous allons voir dans les chapitres subséquents comment cette vision est entérinée par la pratique des enseignants, par le manuel scolaire, et par la formation des enseignants. Cette vision consiste à confondre compétence linguistique et compétence communicative, comme si l'une devait amener nécessairement l'autre. Cette insistance sur l'enseignement dans l'aspect formel de la langue, au dépens d'une mise en situation tenant compte des facteurs socio-linguistiques qui influencent les variétés de production linguistique, mettra l'accent sur l'enseignement d'un seul code formel, coupé de ses racines dans le vécu. On pourra consulter les résultats de la recherche du volume I pour vérifier l'efficacité d'une telle approche.

III La Pratique pédagogique vue par les manuels

3.1 Etablissement d'une grille d'analyse
3.1.1 Le rôle
3.1.2 Le registre du discours
3.1.3 Le mode de discours
3.1.4 Les fonctions du discours

3.2 Les résultats obtenus auprès des manuels de l'élémentaire et du secondaire
3.2.1 Critères de sélection
3.2.2 La fréquence
3.2.3 La date de parution
3.2.4 La composition
3.2.5 Unité de mesure à l'intérieur des volumes sélectionnés

3.3 L'élémentaire
3.3.1 Manuels retenus à l'élémentaire
3.3.2 Les rôles à l'élémentaire
3.3.3 Les registres de langue à l'élémentaire
3.3.4 Les modes du discours à l'élémentaire
3.3.5 Les fonctions du discours à l'élémentaire
3.3.6 Conclusions sur les manuels à l'élémentaire quant à leur adéquation pour promouvoir la communication

3.4 Le secondaire
3.4.1 Manuels retenus au secondaire
3.4.2 Les rôles au secondaire
3.4.3 Les registres au secondaire
3.4.4 Les modes du discours au secondaire
3.4.5 Les fonctions au secondaire

CHAPITRE III

Une bonne part de l'activité du professeur est déterminée par la qualité des manuels à sa disposition. Tout au moins relève-t-on une congruence parfaite entre ce que les manuels proposent et ce que l'enseignant répond à notre enquête (questions 23, 24, 25, 26, 27) que nous étudierons de façon comparative au chapitre IV.

3.1 Etablissement d'une grille d'analyse

Aucune approche subjective ne pourrait être justifiée dans le genre d'enquête que nous menons. Trop de matières à contrôler, trop de points de vue pourraient brouiller les résultats. L'intention étant de mesurer l'adéquation des manuels de classe au but proposé, à savoir la maîtrise de la compétence orale, le point de départ adopté est celui de Halliday (1968):

> "Language is a form of culturally determined behavior and this behavior includes the ability to take on a range of linguistically defined roles in speech situations. Unless the child grows up in an environment in which all these speech situations roles are open to him, he will fail to master important areas in the grammar of his language. Therefore he must be given the opportunity to behave linguistically in all the culturally determined roles which the language recognizes: to ask and answer questions, to give and respond to commands, to explain things, to express reservations, contradictions, contrasts; to vary the key of his utterances; to explore, in other words, a full range of linguistic relations with his interlocutors...the child has to learn not only to perform in all these roles but also to respond to and identify correctly the roles of others..." (51)

---

(51) Josée Levine,"Some Socio-Linguistic Parameters for Analysis of Language-Learning Materials",dans IRAL, vol. XIV/3, mars 1976, p. 115.

Ce long extrait que nous empruntons à Josée Levine situe la faillite éducative non plus en termes d'intelligence mais plus justement en termes socio-linguistiques. Le manque de maîtrise des formes langagières imposées par l'école semble être le premier obstacle à l'élève. Il s'agira de voir dans quelle mesure la batterie d'instruments pédagogiques, dont les manuels, peuvent consacrer ou pallier cette difficulté. Aucune des remarques avancées ne devra être considérée comme une critique des volumes quant à leur qualité pour l'enseignement de la lecture ou de la grammaire, but généralement avoué dans la plupart des manuels à l'étude. Il est bon de savoir que la plupart des manuels ne se donnent pas comme objectif la qualité de la communication, ou si on le fait, les remarques se résument à de timides considérations dans la préface.

Conséquemment, il a été possible de créer une grille d'analyse fort simple tenant compte des interactions les plus explicites puisque la plupart des manuels s'en tiennent à des modèles fort réduits. L'ensemble des paramètres retenus sont ceux développés par Josée Levine, déjà citée, tout en simplifiant la présentation pour les raisons évoquées. L'exhaustivité que Levine cherche à atteindre s'explique par le fait que sa grille vise à la production de matériaux didactiques. La nôtre vise la critique des matériaux existants. Il n'était pas nécessaire d'inclure ce que les manuels ne comprennent pas. Cependant, nous reconnaissons qu'une grille complète comme le propose Levine montrerait à quel point des zones majeures des activités possibles sont laissées pour compte.

Quatre paramètres ont été retenus et apparaissent à l'horizontale sur la grille. Sur l'axe vertical, s'étalent les différentes activités d'une unité d'enseignement. Avant de décrire les critères de sélection des manuels et des unités à l'intérieur de ces derniers, essayons d'expliquer les quatre paramètres.

3.1.1 Le rôle

Le premier facteur social qui régit notre comportement linguistique, c'est le "rôle" que nous sommes appelés à "jouer". Chacun sait qu'on n'adopte pas le même comportement linguistique selon qu'on s'adresse comme père, professeur, consultant, ami, à son enfant, à sa femme, à ses élèves, etc. La communication faisant appel à trois pôles, Emetteur ↔ Message ↔ Récepteur, chacun interagit sur les autres pour en modifier la forme. C'est ce qu'on appelle s'adapter à une situation. C'est également pourquoi on peut dire péjorativement qu'un politicien est "paternaliste" ou qu'un professeur adopte le style "copain". Ceux qui auront reconnu le second rôle auront perçu une rupture entre le rôle attendu et le rôle joué. La référence à Harry Sheldon 1.4 indique les limites dans le choix des rôles de la part du professeur. Au lieu de reprendre ces derniers qui risquent d'être trop limitatifs, nous en avons conçu quatre, comprenant deux pôles chacun, et un cinquième qui caractérisent les situations de classe les moins canoniques. L'analyse prouve que cette sélection est suffisante. A titre d'indication de lecture, disons que nous nous référons toujours au chiffre en cours d'analyse. Il est facile, grâce au tableau que nous ferons pour chacun des paramètres, de retrouver sa signification.

Rôles

1 - Elèves comme classe, professeur-instructeur;

2 - élèves comme classe, élève-instructeur;

3 - élève(s) comme individu, professeur-consultant;

4 - élèves par paires ou petits groupes, professeur-instructeur;

5 - élèves avec choix (individus/paires/groupe) et professeur avec choix (instructeur/consultant/animateur).

Dans tous les cas, l'analyse portant sur les manuels, il ne faudrait préjuger de la pratique de classe comme telle. Celle-ci pourrait être plus riche que les manuels ne permettent de le soupçonner, ou plus rigide comme le craint Sheldon. Les auteurs se sont satisfaits de mettre une étiquette à partir des consignes des manuels. Ils n'ont en aucune façon ajouté des rôles que le manuel ne prévoyait pas mais que tout bon professeur serait en mesure d'imaginer.

3.1.2 Le registre du discours

Le rôle que nous venons de définir et le registre définissent le ton du discours. Ce dernier constitue la qualité du rapport entre celui qui parle (ou écrit) et celui qui écoute (ou lit). Martin Joos (52) retient cinq paliers de registres. Il est bon de faire ici une mise en garde quant au vocabulaire utilisé par ce dernier puisque la littérature véhicule les mêmes notions en les appliquant à la qualité formelle du discours alors que Joos les fait ressortir en fonction des besoins que la situation impose aux interlocuteurs.

Il y a tout d'abord le langage intime existant entre ceux qui partagent une vie commune et qui, par le fait même, ont besoin de très peu de mots pour communiquer. Le contexte fournit la plupart des renseignements précisément parce qu'il y a une vie commune dans un milieu bien connu de tous les membres. Un enregistrement du langage intime se révèlerait très hermétique, parce qu'un étranger ne pourrait pas fournir les renseignements qui manquent. Le langage intime est essentiellement oral, bien qu'il paraisse de temps à autre sous forme écrite. Un billet sur la porte du réfrigérateur "Chez Hélène 5h30" pourrait signifier pour un mari que sa femme est allée chez la coiffeuse, très dispendieuse par ailleurs, parce qu'elle a fait ses études à Paris, que sa boutique est à côté d'une

---

(52) Martin Joos, The Five Clocks (New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1967).

pâtisserie où sa femme passera sûrement après, et qu'elle sera de retour à 17h30. L'essentiel à comprendre pour le langage intime, c'est que l'interlocuteur supplée au manque d'informations linguistiques par sa connaissance intime de la situation et du contexte.

En deuxième lieu, le langage familier est celui qui s'emploie entre ceux qui se connaissent très bien, sans toutefois se connaître aussi intimement que les membres d'une famille. C'est le langage d'un groupe qui tient à se maintenir comme groupe précisément par le langage. Le même individu peut faire partie de plusieurs groupes différents, chacun possédant son propre lexique et parfois quelques structures syntaxiques "dans le vent".

L'étranger peut comprendre grosso modo le sujet d'une conversation, mais il comprend en même temps qu'il ne fait pas partie du groupe. C'est le cas, par exemple, dans un salon des professeurs lorsque le sujet de conversation est le "P.T.R.". Lorsqu'il y a un "étranger" dans le groupe, il y a deux stratégies possibles: ou bien on explique le langage mystérieux pour qu'il s'intègre au groupe, ou bien on n'explique pas, pour qu'il ne s'intègre pas.

Il est à noter qu'une bonne partie du langage de l'adolescent est du registre familier dans le sens défini ci-dessus.

Le troisième registre du langage est le registre consultatif. C'est le langage employé lorsque deux individus doivent arriver à un consensus, mais ils n'ont pas le même point de départ. A ce moment-là, il faut "s'expliquer", ce qui implique beaucoup de tâtonnements, de reprises, de corrections, etc. Les interlocuteurs doivent s'entendre sur un vocabulaire commun parce qu'ils doivent s'entendre sur un projet commun.

C'est le cas, par exemple, lorsqu'un professeur quitte le salon des professeurs pour rencontrer le directeur dans son bureau afin de convaincre ce dernier du bien-fondé de tel ou tel achat. Ce pourrait être également le cas dans la salle de classe où les

élèves doivent s'entendre entre eux avant d'élaborer un projet commun.

Au niveau du code linguistique, la structure de la phrase employée ressemble très peu à ce qui se trouve dans les grammaires. Il y a beaucoup de redites, de redondances, d'hésitations. C'est essentiellement le langage de la négociation du sens.

Le quatrième registre est celui du langage formel. C'est le langage en cours lorsqu'il y a un trop grand nombre d'interlocuteurs pour permettre un véritable dialogue. Le message est pensé à l'avance, la forme linguistique l'est également, car il faut éviter des confusions, et il faut éviter de commettre des bévues. On évite l'improvisation.

Le langage a donc une forme plus élaborée, une prononciation plus soignée, et l'on se garde bien de ne pas observer les usages. La forme du langage tend à ressembler de plus en plus à celle que l'on retrouve dans les grammaires, bien qu'il y ait quand même certains écarts.

Le cinquième registre est celui du langage figé. Il s'agit essentiellement du code écrit dans les niveaux "soutenu" ou "littéraire", car le message est fait de manière à permettre une lecture et une relecture du texte. Le message est donc important, et l'écrivain cherche à éviter toute ambiguïté (à moins qu'il recherche exprès l'ambiguïté dans un poème, par exemple).

Il s'agit donc du langage des textes administratifs. (Il ne faut pas qu'il y ait ambiguïté sur l'action à prendre)...et des textes littéraires...(Il faut que ça vaille la peine de relire le texte.) Le code grammatical est observé avec rigueur, et le texte suit la structure canonique du genre.

Ce qui caractérise ces cinq "registres", c'est la qualité de l'information transmise par le code linguistique. Dans le cas du langage intime, le message est lié à un contexte, et une faible partie du message est transmise par le code linguistique. Dans le cas du langage figé, une plus grande partie du message est

transmise par le contenu linguistique. Nous avons donc cinq catégories étalées sur un continuum. Les antipodes de ce continuum correspondent à peu près aux codes restreint et élaboré de Bernstein.

En résumé, les deux facteurs ci-dessus, le rôle et le registre, influencent tous les deux le ton du discours, c'est-à-dire le degré de "formalité" que le langage reflète dans une situation.

Donc, un second tableau:

REGISTRES

1 ... intime
2 ... familier
3 ... consultatif
4 ... formel
5 ... figé

Il va sans dire que le registre choisi au cours de l'analyse ne représente que le ton évoqué par le manuel. Il se peut qu'il ne reflète pas celui que le professeur utilise dans sa pratique.

3.1.3 Le mode de discours

Ce paramètre qualifie le canal de transmission en distinguant d'abord l'oral de l'écrit (colonne 1, tableau Mode du discours, p. 76). Survient quatre (4) critères qui identifient le mode du discours dans son ensemble. On tient compte de l'absence ou de la présence de l'interlocuteur (colonne 2). L'absence par exemple, caractérise à l'oral l'activité que l'élève peut faire en enregistrant sa propre voix au magnétophone; à l'écrit, ce serait tout devoir fait à la maison. En troisième lieu, on se demande si la communication est réciproque ou uni-directionnelle (colonne 3). Ensuite, on cherche à savoir si la communication s'engage entre deux ou plusieurs personnes (colonne 4). Enfin on se pose la question de savoir s'il y a contact ou non (colonne 5). Il s'agit d'une grille préparée par Kholodovitch et rapportée par Kirkwood que Josée Levine cite p. 110.

Mode de discours (Josée Levine, p. 110)

No.	1		2		3		4		5	
	Phon.	Graph.	Pres.	Abs.	1-way.	Recip.	pers.	Many.	Contact.	None.
1	x		x		x		x		x	
2	x		x		x		x			x
3	x		x		x			x	x	
4	x		x		x		x			x
5	x		x			x		x	x	
6	x		x			x		x		x
7	x		x			x	x		x	
8	x		x			x	x			x
9	x			x	x			x	x	
10	x			x	x			x		x
11	x			x	x		x		x	
12	x			x	x		x			x
13	x			x		x		x	x	
14	x			x		x		x		x
15	x			x		x	x		x	
16	x			x		x	x			x
17		x	x		x			x	x	
18		x	x		x			x		x
19		x	x		x		x		x	
20		x	x		x		x			x
21		x	x			x		x	x	
22		x	x		x			x		x
23		x	x		x		x		x	
24		x	x		x		x			x
25		x		x		x		x	x	
26		x		x		x		x		x
27		x		x		x	x		x	
28		x		x		x	x			x
29		x		x	x			x	x	
30		x		x	x			x		x
31		x		x	x		x		x	
32		x		x	x		x			x

Il s'agit du tableau le plus composite touchant 32 possibilités de discours. Pour l'évaluation des matériaux didactiques il s'agira tout simplement de coter les activités suggérées par le chiffre approprié.

3.1.4 Les fonctions du discours

Un dernier schéma, celui de Halliday que nous avons étudié et reproduit en I, nous permet d'envisager les activités de langage dans une perspective fonctionnelle. Nous avons préféré l'approche de Halliday à celle de Searle (1965) dans la seule mesure où le matériel didactique se prête moins bien à la seconde. Par contre, dans un texte soutenu, il est probable que l'approche de Searle serait plus puissante. Néanmoins, nous croyons que les catégories de Halliday comprennent les éléments propositionnels révélateurs des fonctions recherchées. Nous avons retenu sept (7) des huit (8) fonctions étudiées par Halliday, laissant de côté la fonction personnelle puisqu'il est impossible, à partir des consignes des manuels, de savoir dans quelle mesure elle est exploitée.

L'ensemble de la grille se présente donc comme suit:

	le ton du discours		le mode du discours	les fonctions du discours
ACTIVITE	ROLE	REGISTRE		
activité (N)	1 (choix) 2 3 4 5	1 (choix) 2 3 4 5	1 (choix) à 32	1 (choix) à 7

A titre de remarque méthodologique, nous ajoutons ces quelques commentaires. Pour illustrer le mode du discours, nous utilisons deux chiffres. Le premier représente l'activité du professeur, le second celle de l'élève. Sous la rubrique des fonctions du discours, la description est cumulative. On peut faire appel pour une même activité à plus d'une fonction. Cependant, l'une d'elles semble toujours plus importante que les autres.

3.2 Les résultats obtenus auprès des manuels de l'élémentaire et du secondaire

3.2.1 Critères de sélection

Il fallait d'abord que les manuels se rapportent aux années sélectionnées pour l'enquête générale, soit la 2e, la 5e, la 9e et la 12e années. Nous n'avons tenu compte d'aucun manuel qui n'aurait pas été mentionné par les professeurs eux-mêmes au cours de notre enquête auprès de ces derniers. Nous avons retenu trois critères pour la sélection.

3.2.2 La fréquence

Dans chacune des régions étudiées nous avons demandé quels manuels étaient utilisés pour chacun des quatre niveaux qui nous intéressent. Nous avons retenu le(s) manuel(s) le plus souvent mentionné(s). Dans le cas d'égalité, nous avons retenu les deux manuels.

3.2.3 La date de parution

Il nous a semblé judicieux de prétendre que les manuels récents comprendraient au moins ce qui les précède et qu'ils offriraient l'avantage d'avoir suivi le courant des développements en linguistique. En général, ces deux premiers critères se composent.

3.2.4 La composition

Il nous a semblé qu'il y avait plus de chance qu'on retrouve une approche plus variée face aux possibilités de la communication

auprès des volumes qui ne s'adressent pas exclusivement soit à la grammaire, soit à la lecture, soit au vocabulaire mais se présentent d'une façon composée englobant l'ensemble des problèmes linguistiques, dont la composante orale, dans un tout.

3.2.5 Unité de mesure à l'intérieur des volumes sélectionnés

Etant donné l'impossibilité de recourir au facteur temps (par exemple, quelle proportion de la journée telle unité représente vis-à-vis l'enseignement total de la langue sur une année scolaire) ou encore de retenir le facteur contenu (par exemple, le traitement de telle unité linguistique par plusieurs volumes), nous avons préféré retenir l'unité proposée par le concepteur de manuel, laquelle représente le plus fidèlement la façon dont le professeur choisira de découper son propre enseignement s'il utilise le volume.

En outre, il est bon de signaler que les préoccupations quantitatives ne doivent pas nous obnubiler outre mesure, puisque nous traitons avant tout d'une donnée qualitative, à savoir, le type de communication qu'il est possible d'établir en se servant de telle activité et en tenant compte des paramètres suivants: le rôle, le registre, le mode du discours et les fonctions du discours.

Si évaluation quantitative il doit y avoir, ce ne sera que pour mesurer la variété des situations de communication suggérées par le manuel. La représentation quantifiée offre l'image relative d'un choix parmi d'autres, et en ce sens l'unité de mesure peut être, elle-même, très variable d'un niveau à un autre. Nous avons conservé le chapitre et l'exercice comme unités de mesure.

3.3 L'élémentaire

3.3.1 Manuels retenus à l'élémentaire

Les manuels retenus à l'élémentaire sont Le Sablier, Cahier 2, La Lecture par méthode du Sablier, de G. et R. Préfontaine (Beauchemain, 1966), et De la langue parlée à la langue écrite, de

E. Genouvrier et D. Poulin (Les Editions français, 1974). Ces manuels seront désormais indiqués par les sigles LS2 et PE5.

Chaque chapitre, le 13e dans LS2 et le 1er dans PE5 représente une tranche équivalente quoique le temps accordé à son exploitation peut varier.

LS-2: 1 de 30 unités pour le programme de la deuxième année.

PE-5: 1 de 41 unités pour le programme de la cinquième année.

Quoique plus spécifiquement tourné vers l'apprentissage de la lecture, le LS-2 n'en demeure pas moins un instrument visant l'apprentissage de la langue d'une façon intégrée comme dans le cas de PE-5. Le Cahier-2 (deuxième partie) est un ensemble d'activités accompagnant un Livre-2, visant la lecture. Nous n'avons retenu que le Cahier-2.

3.3.2 Les rôles à l'élémentaire

Dans un cas comme dans l'autre le rôle 1, (Cf. tableau p. 71) (élèves comme classe, enseignant-instructeur), l'emporte de beaucoup.

TABLEAU 1

Les Rôles dans les manuels de l'élémentaire

LS-2	CODE	FREQUENCE	100%
	1	17	77.3
	3	4	18.2
	5	1	4.5
	Total	22	100%
PE-5	1	31	91.2
	2	2	5.8
	5	1	3.0
	Total	34	100%

Le tableau ne retient que les rôles identifiés au cours des activités proposées dans les chapitres à l'étude. Il faut cependant souligner ici une différence capitale entre les deux manuels due probablement au niveau d'enseignement. Toutes les activités écrites en deuxième année se font avec l'aide de l'enseignant alors qu'en cinquième l'élève peut se débrouiller seul. On relève 25 activités en PE-5 pour lesquelles il est impossible d'assigner un rôle d'échange parce que l'élève est seul avec son cahier. On pourrait imaginer de tels échanges lors de la correction de l'exercice, mais nous sortirions des consignes du manuel à partir desquelles nous établissons la présente grille.

De toute façon, il semble que les manuels placent d'emblée l'enseignant dans son rôle le plus canonique à titre d'instructeur. Il n'est pas étonnant que le meilleur manuel aux yeux de l'enseignant soit celui qui lui permette de jouer au mieux son rôle de professeur.

Etant donné que le but du concepteur de manuel est avant tout d'inculquer une matière, la meilleure façon à ses yeux est encore lorsqu'une personne la "maîtrise" et que les autres la "reçoivent", de placer le premier en position de magister. On remarquera ici l'absence du rôle de consultant de la part de l'enseignant en PE-5 et sa faible représentation en LS-2 (18.2%) sans lequel sont impossibles les échanges permettant l'élaboration lente d'un projet collectif (comme le journal, préconisé dans LS-2).

On ne peut pas dire que les manuels à l'élémentaire aient une propension naturelle à donner à l'élève un rôle autre que celui d'élève. Dans de quelques rares cas, il s'imagine remplacer l'enseignant. L'échange est essentiellement conçu de façon bipolaire où l'autre répond. En définitive, peu importe qui le fait, le tout est de savoir se conformer c'est-à-dire adopter un style; un code comme on le verra au niveau du registre.

3.3.3 Les registres de langue à l'élémentaire

Etant donné la quasi absence du rôle de consultant, son apparition au niveau du registre est également rare. On se cantonne dans le formel et le figé. Etant donné que l'enjeu de la communication consiste à vérifier l'acquisition d'une forme linguistique, la rigidité du code s'impose. On ne peut pas adopter un registre familier s'il risque d'être interprété par l'enseignant comme une lacune dans le langage de l'enfant. Enfin, la construction d'un manuel représentant une planification à long terme, voire même pour une année ou encore un cycle complet, l'aspect prescriptif, ordonné, prend le dessus, au moins dans la présentation, quoique tous se fient à l'adaptation qu'en feront les enseignants.

Tout ce qu'on vient d'énumérer caractérise le langage formel tel que le décrit M. Joos. Les traits principaux en sont le détachement et la cohésion, auxquels, s'ajoute l'intonation. Dans le cas qui nous intéresse, celle-ci se manifeste par une attitude caractéristique que nous appelons le "style pédago": à savoir, une articulation soignée, un choix de questions-types, un débit lent, l'usage de la fausse question et une reprise des réponses de l'élève selon un modèle attendu dans le cas d'erreurs de la part de ce dernier.

TABLEAU 2

Les registres dans les manuels de l'élémentaire

LS-2	CODE	FREQUENCE	100%
	3	4	20
	4	16	80
	Total	20	100%
PE-5	4	24	40
	5	36	60
	Total	60	100%

Nous avons osé qualifier tous les exercices faits par l'élève seul dans le cas de PE-5, de figé (5) parce que le seul but consistait à offrir à l'étudiant une embûche dans le code grammatical. Or, celui qui s'en tire, aura répondu en termes de valeur communicative, à la fonction rituelle (7) que l'on verra plus loin. On peut se demander dans le cas d'un enseignement en milieu minoritaire comment on peut rapprocher la langue de l'enfant de celle de l'école avec ce qu'on nous propose ici.

3.3.4 Les modes du discours à l'élémentaire

Etant donné la variété offerte par la grille de Kholodovitch, on peut dire que c'est ici que devrait se révéler la richesse des manuels dans l'usage des différentes techniques disponibles au maître.

On utilise dans LS-2 le mode 3 (l'enseignant s'adressant oralement au groupe dans le but probable de donner des instructions) dans 80% des cas, et l'élève répond dans 87% des cas, par l'intermédiaire du mode 18 (écrit). Dans PE-5, on utilise dans 41% des cas le mode 7 (enseignant parle à plusieurs) et l'élève, dans 42% des cas le mode 26 (les élèves font un exercice individuel). On remarque un chassé-croisé parfait dans les deux cas entre l'oral et l'écrit. La question (orale) est réservée à l'enseignant, la réponse (écrite) à l'élève. A cette différence s'ajoute celle au sujet du nombre d'interlocuteurs auxquels on s'adresse. Si l'enseignant s'adresse généralement au groupe comme il a été établi sous la rubrique "rôle", et on peut apprécier ici le fait que la grille donne des résultats concurrents entre ses sections, par ailleurs, l'élève s'adresse presque toujours à l'enseignant. On peut se référer ici aux situations de classe où un second étudiant n'intervient sur la réponse de son prédécesseur que sur l'approbation (même gestuelle de l'enseignant, le meneur de jeu).

TABLEAU 3

Les modes du discours dans les manuels de l'élémentaire

LS-2	CODE	FREQUENCE	100%
PROFESSEUR	3	17	80
	5	3	16
	7	1	4
		Total 21	100%
ELEVES	5	1	4
	17	2	9
	18	20	87
		Total 23	100%
PE-5	3	7	20.5
	5	9	26.5
PROFESSEUR	7	14	41.1
	19	2	5.9
	21	1	3.0
	23	1	3.0
		Total 34	100%
ELEVES	1	1	1.67
	5	28	46.66
	7	1	1.67
	18	3	5.00
	20	2	3.33
	22	1	1.67
	24	24	40.00
		Total 60	100%

Il faut dire à la défense de LS-2 que le Cahier (2), ne fait qu'accompagner le manuel de lecture dont la fonction première est de s'adresser à l'oral. Les pourcentages répartissant l'oral et l'écrit se situeraient probablement plus près de ceux observés dans PE-5 si on avait utilisé les deux volumes. Si on a l'impression avec PE-5 que les élèves parlent plus c'est qu'ils répondent à plus d'exercices structuraux à l'oral alors que dans l'autre on apprend à les écrire. On ne peut pas parler de véritable dialogue ou de conversation dans lesquels la négociation du sens serait au centre. Il semble qu'il faille toujours se rappeler qu'on emprunte la forme du dialogue pour montrer qu'on peut utiliser les structures.

Dans 87% des situations dans un cas et dans 52% dans l'autre, si on se fie aux manuels de façon littérale, on s'attend à ce que l'élève réponde aux questions de l'enseignant et qu'il écrive des exercices écrits.

3.3.5 Les fonctions du discours à l'élémentaire

C'est ici que se manifeste le mieux l'unicité des activités langagières dans les manuels. Etant donné la faible dispersion dans les rôles, les registres et les modes du discours, il aurait été plutôt contradictoire de voir apparaître à ce point-ci un éventail complet des fonctions de communication. Celles qu'on privilégie marquent une correspondance totale avec les autres paramètres.

TABLEAU 4

Les fonctions du discours dans les manuels de l'élémentaire

LS-2	CODE	FREQUENCE	%
	6	4	16
	7	21	84
PE-5	Total	25	100%
	5	3	3.8
	6	25	32
	7	50	64.2
	Total	78	100%

A l'exception d'une rare échappée où on fait appel à l'imaginatif (l'élève s'imagine qu'il est un élève à la recherche d'un objet dont le but de la leçon est d'obtenir le plus de "où" possible!), on privilégie uniquement la fonction 6 – (représentative) et la 7 – (rituelle). Quoiqu'elles soient périphériques par rapport aux cinq premières en ce qui a trait à la richesse des interactions possibles et probablement, en ce qui a trait au développement de la personne, elles occupent toute la place dans les manuels. Il faut dire les choses clairement: il ne semble pas que les manuels

offrent sur le plan fonctionnel, une variété d'activités qui permettent d'exploiter des situations de communication variées à l'oral. On peut s'inquiéter de cette lacune et de ce qu'elle peut représenter dans une situation minoritaire.

En clair, on se contente de peu dans les manuels de l'élémentaire. D'une part, si on choisit le ton de la formalité, il est en général compris que le but est de donner des renseignements (fonction 6). En outre, les réponses des élèves ne visent pas tant à donner un renseignement, puisque l'enseignant connaît les réponses qu'à montrer qu'on est bien "élevé" sur le plan linguistique. La preuve en est que celui qui ne connaît pas la "bonne" réponse se tait même s'il a beaucoup à dire sur le type d'exercice!

3.3.6 Conclusions sur les manuels à l'élémentaire quant à leur adéquation pour promouvoir la communication

Dans sa préface, Livre 2-Maître, le volume De la langue parlée à la langue écrite nous informe de son intention de recourir à "des faits appartenant déjà aux possibilités linguistiques de l'enfant." (53) On ajoute qu'"aucune maman ne donne jamais de leçons de grammaire ni de conjugaison à son bébé, et pourtant dès sa deuxième année, tout bébé normal sait parler." (54)

On a l'impression que les auteurs vont faire "appel" à deux principes importants parmi ceux évoqués au chapitre 1 et caractérisant l'enseignement naturel de la langue. Pourtant, l'ensemble des exercices les plus propices à la communication est réduit à

---

(53) Emile Genouvrier et Daniel Poulin, De la langue parlée à la langue écrite (Québec-Montréal: Les Editions française Inc., 1974), p. 12.

(54) Ibid., p. 15.

un dialogue presqu'exclusif entre l'enseignant et l'élève dans leurs rôles habituels et le contenu consiste à faire passer des règles de grammaire sans le dire. Il est peut-être trop facile de dire que "si certains théoriciens les (exercices structuraux) condamnent, c'est parce qu'on en fait, ici et là, des emplois caricaturaux"(55) lorsque le seul contenu de communication ne tient en fait qu'à la grammaire.

L'enquête auprès des manuels cherchait à établir la variété des relations qu'un élève est appelé à utiliser lors de communications. Il ressort clairement au niveau élémentaire que la variété est plus grande de la part de l'enseignant et qu'essentiellement on demande à l'élève de lui répondre pour indiquer son niveau de connaissance linguistique. Il pourrait très bien s'avérer que les meilleurs classes de français ne se fassent pas au cours de l'apprentissage de la matière "Français" mais plutôt lors de l'apprentissage des sciences sociales ou encore d'arts plastiques.

3.4 Le secondaire

3.4.1 Manuels retenus au secondaire

Les manuels retenus pour analyse au secondaire sont les suivants: René Voisard, Pierre Laporte, Les Quatre Savoirs FR112, (Brault et Bouthiller, 1972); Le Franco 1, approche structurale intégrée 1G revue et augmentée, par un groupe de professeurs de l'AEFO; Le Franco 1, approche thématique; Boulet-Gagné, Le Français parlé au secondaire, 1962. Ces manuels seront désormais indiqués par les sigles 4S, FIG, FAT, FPS.

Dans chaque cas nous avons analysé un chapitre. Chaque manuel offre un nombre différent de chapitres, mais chaque manuel se présente comme un programme complet qui doit en principe fournir

---

(55) Emile Genouvrier et Poulin, op. cit., note 53, p. 76.

le travail pour un crédit au secondaire. A souligner cependant que 4S ne fournit aucune directive, étant destiné essentiellement à des cours de formation continue; ni FIG, celui-ci en principe étant à compléter par FAT. FPS fournit une "lecture" par chapitre, dont on ne sait trop ce que l'élève doit en faire.

Chaque chapitre représente donc une tranche différente de chaque programme.

4S	1 sur 10
FIG	1 sur 7
FAT	1 sur 5
FPS	1 sur 15

Nous n'avons pas cru utile d'en faire l'extrapolation pour déterminer les pourcentages en termes du programme annuel, préférant demeurer au niveau du chapitre. Il n'y a pas lieu de croire qu'il y aurait des différences marquées car aucun manuel ne fournissait des variations remarquables d'un chapitre à l'autre.

Il est à remarquer qu'un seul des manuels (FPS) a la prétention de s'adresser presque exclusivement au problème de l'oral. Tous les autres se présentent comme des cours "intégrés". Nous avons donc fait l'analyse de tous les exercices afin de mieux montrer la part de l'oral dans chaque manuel.

3.4.2 Les rôles au secondaire

Si le rôle no 3 (élèves individuels, professeur-consultant) paraît si élevé, c'est parce que les instructions du manuel furent assez claires pour que ce dernier rôle ne soit pas nécessaire chez l'enseignant. Il est clair, cependant, que dans la vaste majorité des cas, le rôle de consultant est doublé par celui de juge. Nous avons trouvé à peine deux ou trois cas (sur des centaines d'exercices proposés) où le professeur joue véritablement et uniquement le rôle de consultant.

Il est remarquable de constater le si peu d'intérêt à proposer aux élèves un rôle autre que celui d'élève. Encore une fois il n'y eut que quelques cas rarissimes où l'élève devait s'imaginer un autre rôle que celui d'élève dans la salle de classe. D'ailleurs, cette constatation sera confirmée lorsqu'il s'agira d'analyser les fonctions de la communication en 3.5.3. La fonction imaginaire y est pour très peu.

Dernière constatation: il est évident que pour tous les concepteurs de ces manuels, l'interlocuteur "normal" de l'élève, c'est le professeur. Il est évident que le modèle pédagogique sous-jacent à tous ces manuels est celui de question-réponse-jugement d'acceptabilité: la méthode dite socratique, bien qu'il soit difficile d'y voir un véritable dialogue. Une conversation entre élèves serait probablement fortuite, et pas du tout prévue par les manuels.

TABLEAU 1

Les rôles dans les manuels du secondaire

	Code		total	%
4S	1		30	97%
	4		1	3%
		Nº d'exercices	31	100%
F1G	5		1	1%
	3		93	96%
	ami/ami		1	1%
	?		1	1%
	deux écoliers		1	1%
		Nº d'exercices	97	100%
FAT	1		2	3%
	2		1	1.5%
	3		59	92.5%
	chasseur/élève		1	1.5%
	ami/ami		1	1.5%
		Nº d'exercices	64	100%

Code			total	%
FPS	1		178	99.4%
	?		1	.6%
		N° d'exercices	179	100%

3.4.3 Les registres au secondaire

Les seuls registres prévus par les manuels sont le n° 4 (formel) et le n° 5 (figé).

L'absence des registres intime et familier nous amène à tirer la conclusion que le langage quotidien est banni de la classe de français (du moins par les manuels). Il serait difficile de comprendre, dans ce contexte, comment la pratique pédagogique pourrait faire le pont entre la langue populaire et la langue soutenue.

Ce qui est encore plus grave, c'est l'absence du registre consultatif. La conclusion s'impose que la classe de français n'est pas un endroit pour la négociation du sens. Rien de provisoire ni d'hypothétique, pas de tâtonnements ni de reprises, à moins que ce ne soit une erreur de parcours dans l'acheminement vers la bonne réponse.

Il sera intéressant de comparer cette conclusion avec les fonctions décelées en 3.5.3 où l'on voit la très grande part accordée à la fonction rituelle et la très faible représentation de la fonction heuristique.

TABLEAU 2

Les registres dans les manuels du secondaire

Code			Total	%
4S	3		1	3 %
	5		30	97 %
		N° d'exercices	31	100 %
F1G	4		11	11 %
	5		86	89 %
		N° d'exercices	97	100 %
FAT	4		13	22 %
	5		46	78 %
		N° d'exercices	59	100 %
FPS	5		177	99.4%
	?		1	.6%
		N° d'exercices	178	100 %

3.4.4 Les modes du discours au secondaire

Il fut assez difficile de déterminer les modes dans bien des cas puisqu'il manquait d'explications suffisamment claires pour laisser deviner ce que le professeur devait faire avec l'exercice en question. Le professeur pourrait lire la question, ou bien la faire lire par un élève, ou se contenter de laisser lire la question par l'élève. De toute façon, c'est le manuel qui est normatif dans le sens qu'il est à l'origine de la question (qu'il ne faut pas confondre avec problème – il peut y avoir problème ponctuel pour l'élève qui ne connaît pas la réponse, sans qu'il y ait véritable problème à résoudre).

Si le professeur fonctionne par des modes peu différenciés (i.e. mode 3 professeur-instructeur et mode 7 professeur échange avec les élèves), les élèves, eux, fonctionnent surtout à l'écrit (i.e. mode 26, écrire un exercice). A l'exception de FPS, qui s'adresse exclusivement à l'oral, les exercices contenus dans le manuel proposent surtout des exercices écrits. Les proportions

pour ces exercices varient entre 62 et 77% des cas. La variété des exercices à faire par l'élève n'est guère réjouissante. Il lui est permis de:

parler à un autre (le professeur)	mode 1
échanger avec un autre	mode 3
échanger avec d'autres	mode 7
lire ou écrire un texte pour soi-même	mode 17
plusieurs lisent le même texte	mode 19
écrire une lettre	mode 25
écrire un exercice	mode 26
les élèves ensemble travaillent un texte	mode 27

Sauf dans le cas de FPS, les modes 1, 3 et 7 réunis ne dépassent jamais 25% des exercices. Soulignons qu'il s'agit presque exclusivement de situations où un élève dans le groupe s'exprime à la fois. Les chances que tous les élèves puissent soutenir une conversation sont à toutes fins pratiques, nulles. Il est à noter que les 25% ci-haut n'indique pas 25% du temps de classe. Ce qui est indiqué ici, c'est plutôt 25% des actes pédagogiques.

Le renversement des proportions dans FPS s'explique par le fait que ce dernier manuel propose essentiellement des exercices structuraux de type en cours pendant la vague behavioriste des années 50 et 60. Les élèves parlent, mais ils ne conversent pas.

Terminons avec cette mise en garde: il se peut que dans la situation réelle, il se produise autre chose que prévu par le manuel. Mais l'examen des matériaux didactiques révèle que l'élève doit essentiellement répondre aux questions du professeur et faire des exercices écrits.

TABLEAU 3

Les modes dans les manuels du secondaire

4S	CODE	FREQUENCE	%
Professeur	3	3	10.0
	0*	28	90.0
	Total	31	100 %
Elève	7	1	4.3
	17 26	7	30.4
	26	15	65.3
	Total	23	100 %

* Pas de rôle prévu pour le professeur car il s'agit d'un "cahier d'exercices" où l'élève lit la question et écrit la réponse dans le cahier.

FIG	CODE	FREQUENCE	%
Professeur	3	6	6.3
	7	71	73.2
	25	5	5.2
	27	5	5.2
	0	10	10.3
	Total	97	100%
Elève	1	5	5
	3	19	20
	17	11	11
	19	1	1
	26	60	62
	?	1	1
	Total	97	100%

FAT	CODE	FREQUENCE	%
Professeur	3	12	19
	7	46	72
	0	6	9
		Total 64	100%
Elève	1	2	3
	3	12	19
	19	1	1
	26	49	77
		Total 64	100%

FPS	CODE	FREQUENCE	%
Professeur	3	176	98.9
	0	1	.6
	?	1	.5
		Total 178	100 %
Elève	1	175	98.3
	17	1	.6
	?	2	1.1
		Total 178	100 %

3.4.5 Les fonctions au secondaire

Rappelons pour mémoire que le modèle de Halliday est utile pour déterminer les buts de la communication en salle de classe (ou ailleurs). Rappelons également que selon Halliday, l'enfant possède un modèle (ou si l'on préfère, une idée) autrement complexe que celui de l'adulte, parce qu'il sait ce qu'il peut faire avec le langage. C'est donc ici que l'on peut probablement le mieux mesurer l'écart entre les exigences implicites de l'élève et les attentes de l'école en matière de communication, car il est certain que tout enfant a l'habitude de prendre la parole pour les buts exposés dès avant son entrée à l'école élémentaire.

Au plan culturel, une préoccupation constante dans l'école franco-ontarienne, il est déroutant de constater l'absence totale de la fonction interpersonnelle. Or, cette fonction représente l'utilisation du langage dans le but de créer une communauté. C'est comme si les conceptions des manuels ne croyaient pas nécessaire ou utile de créer une communauté par le biais de la langue française. Peu étonnant alors, la constatation quasi-universelle que c'est l'anglais qui sert à cette fin lorsque les jeunes se trouvent en dehors des contraintes de la classe de français.

Ajoutons que deux des manuels analysés ont été rédigés par et pour des Franco-ontariens. Si on peut alléguer qu'en situation majoritaire il n'est pas besoin de créer une communauté par la parole, (ce qui reste à prouver) tel n'est pas l'avis de tous les professeurs à qui nous avons parlé. Il semble donc que le poids de la tradition pèse plus lourd que les besoins des élèves, du moins en ce qui a trait à la confection de manuels pour l'enseignement du français.

Autre lacune déroutante, la quasi-inexistence de la fonction heuristique. C'est la fonction qui représente l'utilisation du langage pour découvrir les causes, les principes, les motivations, etc. A première vue, bien des exercices semblent employer la fonction heuristique, mais un examen plus attentif révèle qu'il s'agit de réitérer "la bonne réponse" dans un texte à l'étude. Pas de véritable recherche des causes parce qu'il y a peu ou pas de véritables problèmes à résoudre. Le seul véritable problème pour l'élève est de trouver le bout de texte qui lui permettra de répondre à la question posée soit à l'oral, soit à l'écrit. Il a alors "compris".

Ajoutons que la fonction heuristique est celle qui répond au besoin de (se) poser des questions sur les phénomènes intérieurs et extérieurs. L'absence presque totale de cette fonction laisse entrevoir que les concepteurs de manuels ont à coeur de former des

élèves peu curieux, peu enclins à remettre en question le monde qui les entoure. On peut s'étonner de cette absence dans des manuels qui s'adressent à des minoritaires.

Mais cette absence déborde largement la question du cours de français et de la situation socio-politique du minoritaire en Ontario. Il y va également du rôle de la langue française dans l'apprentissage d'autres matières, et du lien entre le français et le savoir tout court. On sait que le savoir est le fruit de plusieurs opérations complexes: former et vérifier des généralisations, des hypothèses, distinguer les causes et les effets, etc. L'image qui ressort de l'analyse des manuels est que le savoir est affaire de repérer la bonne réponse à la question décidée d'avance par le manuel (i.e. la fonction représentative). Autrement dit, la langue française, dans ces manuels, devient un outil rudimentaire, peu propice à explorer ou questionner les phénomènes complexes de la vie courante.

La fonction imaginaire répond au besoin de tout individu d'utiliser sa langue pour se créer un autre monde, différent de celui dans lequel il est obligé de vivre par la force des choses. On ne peut que questionner la faible représentation de la fonction imaginative dans les exercices proposés aux élèves. Parmi les quelques exercices consacrés à la fonction imaginative, la moitié des exercices invitent l'élève à imaginer qu'il était...l'élève!

Il n'y a pas à douter, la grande préoccupation des manuels, ce sont les fonctions représentative et rituelle. Le but principal de l'apprentissage du français est de donner des informations (souvent sur un contenu grammatical) et dans une forme acceptable par le manuel et/ou le professeur.

TABLEAU 4

Les fonctions du discours dans les manuels du secondaire

CODE		TOTAL	%
4S	heuristique	1	3
	rituel	3	10
	représentatif	27	87
	Nº d'exercices	31	100 %
F1G	heuristique	1	1
	imaginatif	2	2
	représentatif	33	35
	représentatif et rituel	5	5
	rituel	54	57
	Nº d'exercices	95	100 %
FAT	heuristique	1	1.5
	imaginatif et rituel	1	1.5
	imaginatif	8	13.
	rituel	13	20.
	représentatif	41	64.
	Nº d'exercices	64	100 %
FPS	rituel	1	.05
	représentatif	1	.05
	rituel et représentatif	177	99.
	Nº d'exercices	179	100 %

L'image de l'élève franco-ontarien qui se dégage de l'analyse de ces manuels en est une d'un élève sage, qui a la bonne réponse lorsqu'on lui pose une question, qui parle bien, peu curieux, peu imaginatif et peu enclin à remettre en question ce qui l'entoure (du moins, en français). On ne peut qu'espérer que d'autres stratégies pédagogiques pour compléter ce portrait.

IV La pratique pédagogique vue par un questionnaire

4.1 Le questionnaire

4.2 L'échantillon

4.3 La perception que l'enseignant se fait de l'enseignement du français en milieu minoritaire

4.3.1 Le milieu minoritaire

4.3.2 Jugement sur la fréquence de l'utilisation de la langue

4.3.3 La notion de norme

4.3.4 Les mesures pédagogiques

4.3.4.1 Les mesures spéciales dans la pratique pédagogique visant à favoriser la communication orale

4.3.4.2 Place des exercices dans la pratique

4.3.4.3 Efficacité du matériel préparé à l'avance

4.3.4.4 Méthodes de correction

4.3.4.5 Les instruments audio-visuels

4.3.4.6 Les conditions de classe

4.3.5 L'acte de communication

4.3.6 Le programme

4.3.7 Evaluation de la langue

CHAPITRE IV

Les auteurs ont préféré un questionnaire ouvert, limitant le dirigisme, parce qu'il était beaucoup moins question pour eux de vérifier des hypothèses (par exemple, celles qu'on pourrait formuler à partir des données du chapitre 1), que de laisser l'enseignant projeter le plus librement possible sa vision de la pratique pédagogique. Cette tâche fut facilitée grâce à la présence d'une intervieweuse-enseignante qui sut rendre l'atmosphère de l'enquête le moins inquisitoriale possible. De façon générale, on peut affirmer que le professeur voulait parler, qu'il avait une longue histoire à faire connaître. Nous avons donc recueilli toutes les digressions qu'on a bien voulu soumettre à notre magnétophone. L'expérience montre que l'information est d'autant plus pertinente que l'enseignant se sent à l'aise avec l'enquêteur.

L'intention, en utilisant un questionnaire ouvert, était d'éviter les clichés véhiculés par les préfaces des volumes, ou lors des journées pédagogiques. Il fallait percer le masque que l'on présente généralement à toute mise en question de sa personne pour atteindre l'artisan, les mains à la pâte, aux prises avec des problèmes réels. Pour plusieurs questions, la première réaction était: "Je n'avais pas pensé à ce problème", ou "Je n'avais pas pensé à ce problème de cette façon". Inévitablement, la réponse qui suivait était la plus honnête, celle qui était le moins teintée par ce qu'on a pu lire ou entendre dire: on se référait à des situations de classe précises.

Donc, le questionnaire a été conçu le plus près possible du "degré zéro" connotatif. On a évité toute formulation donnant un indice mélioratif ou péjoratif sur quelque point que ce soit.

4.1 Le questionnaire

Il est constitué de 41 questions se rapportant à sept (7) domaines touchant la pratique pédagogique du professeur de français, langue maternelle. Les trois (3) dernières questions se rapportent au jugement que le professeur doit faire porter sur trois (3) textes de récits. Nous n'avons pas retenu ces questions pour les fins du rapport parce que trop de litiges entourent le choix des textes, par exemple le fait que nous nous intéressions à la langue orale alors qu'il s'agit d'une reproduction écrite de celle-ci.

Les autres questions se rapportent aux termes de notre enquête tels que formulés par le Ministère. Les questions 1, 2, 3, 7, 8, 9 et 34 nous éclairent sur le milieu minoritaire dans lequel oeuvrent les professeurs. Les questions 4, 5, 6 et 10 donnent un éclairage sur le jugement que les professeurs se font de la qualité de la langue.

Les questions 13, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 36, 37 et 38 s'attaquent aux mesures pédagogiques en référence aux élèves, au matériel et à la pratique de classe elle-même.

Les questions 11, 12 et 39 nous indiquent l'idée que le professeur se fait de la notion de norme.

Les questions 10, 14, 15, 33 et 34 touchent l'acte de communication comme tel.

Le programme de français est étudié au cours des questions 16, 17, 21, 24 et 32 et plus particulièrement en tenant compte de la situation socio-linguistique aux questions 5, 7, 9, 18 et 34.

Enfin, les questions 19 et 20 répondent aux idées que les professeurs se font de la notion d'évaluation de la langue orale.

4.2 L'échantillon

Notre choix était souvent limité au seul professeur enseignant à un niveau donné. Dans le cas où il y avait plus d'une classe, le choix s'est fait en fonction de l'école afin de couvrir les mêmes régions, les mêmes niveaux et si possible les professeurs des élèves interrogés par l'équipe de la Phase I (vous reporter à l'Introduction générale de leur rapport pour la sélection des élèves). Nous avons interviewé 27 professeurs (à Pembrooke, il n'y avait qu'un seul professeur au secondaire, responsable des 9e et 12e années). L'interview dure environ une heure et demie.

En moyenne, ces professeurs ont enseigné un total de 13.5 années dont 9.8 dans des écoles françaises et dont 6.7 dans la même école. La dispersion est très vaste allant d'une année d'expérience à 30 années.

On ne peut alléguer le manque d'expérience des enseignants et leur instabilité comme source éventuelle des difficultés soulevées par eux-mêmes.

4.3 La perception que l'enseignant se fait de l'enseignement du français en milieu minoritaire

Nous insistons sur le fait qu'il s'agit de la perception de l'enseignant que les auteurs du questionnaire ont voulu mettre en évidence. En conséquence, il est bon de les juger comme telles, c'est-à-dire, comme des réflexions automatiques qui ne sont en rien appuyées de fondements scientifiques. D'ailleurs, la plupart des professeurs ne manquaient pas de dire chaque fois, "au meilleur de ma connaissance", "selon moi", "à mon avis", "à vue d'oeil comme ça", etc. Le professeur ne représente en aucune façon sa région.

Ce sera notre responsabilité de faire ressortir l'adéquation entre ces perceptions et les données qu'un appareil scientifique peut révéler, ou encore l'adéquation entre ces perceptions et ce que la science linguistique véhicule sur l'enseignement de l'oral.

Au sujet du mot "oral", il est bon d'indiquer que le professeur n'était pas toujours en mesure de répondre à certaines

questions puisque l'enseignement du "Français" se perçoit comme un tout intégré. A l'élémentaire surtout, on dira que l'on pratique l'oral lors de classe de géographie ou de dessin. Encore faudra-t-il savoir ce qu'on entend par "pratiquer l'oral". Néanmoins, il faut comprendre que le français oral n'est pas une préoccupation en soi et qu'on considère facilement que le fait de s'adresser "oralement" à la classe réponde aux besoins de la communication orale.

4.3.1 Le milieu minoritaire

Les perceptions de l'enseignant quant au milieu de provenance des élèves s'est résumé quelquefois à l'aspect linguistique "ce sont des francophones noyés dans une mer d'anglophones". Cependant, la plupart ont tenu à préciser la qualité socio-économique du milieu. Les variations sont grandes entre régions et on constate des variations notoires à l'intérieur d'une même région entre l'élémentaire et le secondaire dues au fait que certaines écoles de l'élémentaire ne nourrissent pas nécessairement le secondaire où l'enquête s'est effectuée. En outre, les enseignants semblent avoir une connaissance très limitée du milieu dans lequel il travaille. On remarquera à la lecture du tableau I des contradictions flagrantes à l'intérieur d'une même région. D'ailleurs, les qualificatifs utilisés, en plus d'être disparates, ne correspondent que rarement avec les données scientifiques que l'on peut lire dans le volume I de Raymond Mougeon.

Le code géographique

NB:	North Bay	OT:	Ottawa
PB:	Pembroke	TO:	Toronto
CO:	Cornwall	WE:	Welland
WD:	Windsor		

TABLEAU I

Perception de l'enseignant
quant au milieu
de provenance de ses élèves

Région	2e	5e	9e	12e
NB	citadins, quelques villageois	milieu médiccre	moyen	pauvre et moyen, mi-citadin, mi-villageois
PB	travailleur, moyen, défavorisé	milieu anglais — ouvrier — moyen	sous la classe moyenne	
CO	assez français — aisé et professionnel	assez bien coté — socio-économique	moyen, ouvrier — plusieurs de profession libérale	ouvrier 80% — professionnel 20%
OT	défavorisés — foyers divisés	nationalités mixtes, aucun anglophone, parlent français à la maison	très anglais, mixte, 30% classe moyenne	très anglicisé
TO	milieu anglais, pauvre, monoparental	centre-ville, défavorisé, monoparental	bien, parents-transferts	classe moyenne
WE	mixte classe moyenne plutôt anglais	classe moyenne	4 milieux géographiques, ouvrier	moyen, quelques-uns de Québec
WD	familles moyennes dispersés en ville	moyen, parle anglais à la maison	classe moyenne Québec, Nord-Ontario, Nouveau-Brunswick	ouvrier au-dessus de la moyenne

Dans une certaine mesure, on pourra le voir à la question 3, le problème linguistique est intimement lié aux problèmes socio-économiques. La minorité de la minorité à l'étude, celle qui s'exprime spontanément en français, est constituée probablement pour les grandes villes de la couche professionnelle supérieure et des immigrants (du Québec, du Nouveau-Brunswick et du Nord de l'Ontario) et pour les petites villes des ressortissants des milieux ruraux qui les entourent.

Comment décrit-on la situation du français dans ce milieu? (Question no 2). On pourrait le résumer de façon lapidaire en reprenant une question que les professeurs posent à leurs élèves.

"Etes-vous français ou anglais?" "Well you know, I'm French!". En général, les parents ont à coeur à ce que l'enfant soit bilingue. Ils ne savent pas très bien ce qu'ils entendent par ce mot mais ils se bercent de l'illusion qu'une personne bilingue sera mieux en mesure de se trouver un emploi. Pour l'élève, comme le montre la réponse ci-dessus, être francophone n'est pas lié à la langue mais à l'ethnie.

Certains professeurs sont d'avis qu'au fur et à mesure que l'on poursuit sa scolarité la qualité de la langue diminue. On dit se retrouver devant une "grande anglicisation", dans une situation défavorisée sur le plan linguistique, où les jeunes ont une "attitude négative vis-à-vis le français". On fait appel au fait qu'on se retrouve devant des mariages mixtes, que la langue du travail et des loisirs est l'anglais pour dire que le français ne se pratique pas dans des situations naturelles et diversifiées.

Dans deux régions, CO et NB, les professeurs remarquent une amélioration de la situation linguistique. Dans une certaine mesure, on peut dire pour l'ensemble de l'enquête que la région CO se singularise par rapport aux autres régions.

Il semble, pour l'ensemble, que l'enfant soit incapable de s'identifier au fait francophone et en conséquence, à la langue française, sinon dans des proportions très faibles par l'intermédiaire des parents. On note que la plupart des enseignants n'appartiennent pas au milieu dans lequel ils oeuvrent.

Il ne sera pas étonnant lorsqu'on demandera au professeur (question no 3) de décrire en termes généraux la compétence en français de la moyenne de ses élèves, de voir apparaître presqu'invariablement l'étiquette "pauvre". Si on risque un commentaire mélioratif, il s'appliquera à la compréhension orale (question no 4). Si on va jusqu'à dire qu'ils parlent bien, on ajoutera qu'ils le font par "phrases courtes" et qu'ils ne "savent pas se justifier". Ce commentaire nous indique que le professeur serait généralement satisfait que l'élève puisse répondre aux exigences minimales de

la classe, et qu'en outre, la capacité de communication est défectueuse. Si on se rapporte aux verbes que Searle place parmi ceux qui introduisent la communication "justifier" en serait un (1).

Il faut peut-être dire dès lors, que si l'enfant a "des difficultés à s'exprimer", c'est parce qu'il "n'a pas de vocabulaire" (surtout en 2e et 5e années) et qu'il a "des problèmes de grammaire" (surtout en 9e et 12e années). On peut faire un parallèle facile entre la préoccupation linguistique du professeur en fonction de son année d'enseignement et le contenu de son programme d'enseignement.

On semble faire l'accord sur le problème de l'assimilation. L'enfant pense en anglais, ce qui rend son expression lente et gauche. Nous retiendrons que peu de professeurs mentionnent le fait que le manque d'usage de la langue est responsable de la faiblesse. Par contre, plusieurs semblent satisfaits du fait que l'élève puisse comprendre les directives, ce qui semble vouloir dire que ce fait constitue un critère pour indiquer qu'un élève montre des lacunes par rapport au groupe. Un seul professeur fonde son jugement par comparaison avec le Québec. On semble s'habituer à son milieu et il n'est pas sûr que l'on soit bon juge après quelques années. L'assimilation atteint tout le monde finalement.

(1) D'autres verbes seraient:

- explain, describe, instruct;
- hypothesize, plan, analyse, compare, deduce, test;
- choose, guess, deduct, infer;
- categorize, generalize;
- agree, argue, complain, apologize;
- invite, refuse, accept;
- appreciate, praise;
- persuade, conciliate, encourage, discourage, recruit, dissuade, criticize, express opinions, reservations, contradictions, contrasts;
- initiate, control, create, invent;
- insult, antagonize, threaten, lie, cheat.

Quelle proportion des élèves est de foyers où le français est la langue de communication? (Question 7). Le tableau 2 indique les chiffres que le professeur fournit. On peut remarquer pour une même ville des écarts très prononcés. Il ne semble pas que le professeur soit en mesure de juger correctement ce phénomène. D'ailleurs, comment le pourrait-il? En demandant aux élèves? Ils répondent tous par l'affirmative. Il sera intéressant de comparer les données suivantes à celles que l'équipe de la Phase I ont pu recueillir.

TABLEAU 2

Foyer dont la langue de communication est le français

ANNEE	2	5	9	12
REGION				
NB	20%	33.3	60	15
PB	30	30	10	10
OT	64	100	30 à 40	25
CO	90	70 à 80	50 à 60	70 à 75
TO	29	36	9	7
WD	25	50	50	75 à 80
WE	19	48	20 à 40	20 à 40

On remarque également d'après les réponses à la question 8, que les situations de communication en langue française en dehors de la salle de classe sont rares. Le professeur peut, à l'occasion, mentionner certains centres culturels, certaines organisations sportives mais dans la plupart des cas il est incapable de préciser si la langue de communication est le français. On peut remarquer de façon générale que le professeur est très peu au courant du milieu dans lequel évoluent ses élèves. On a fait remarquer que la plupart n'appartenaient pas au milieu dans lequel ils enseignent quoiqu'ils y soient depuis 6.9 années en moyenne.

D'après le questionnaire, il ne ressort pas que le professeur cotoie ses élèves en dehors de la salle de classe.

Cependant, on peut noter que les plus jeunes élèves semblent plus démuris de services que ceux de la 12e année. On peut se demander s'il est possible à ce moment-là, compte tenu du nombre d'années pendant lesquelles on s'est habitué à fonctionner en anglais, au moment où l'étudiant peut prendre en ses mains propres ses initiatives sociales et récréatives s'il le fera en français. Ceci explique en partie le commentaire de la plupart des professeurs: plus ils avancent en âge, moins ils maîtrisent le français. Il faut dire: plus ils avancent en âge, plus nombreuses sont les possibilités d'interactions en anglais et conséquemment, moins ils maîtrisent le français.

Deux questions doivent être étudiées de façon comparative. A la question 7, reproduite au tableau 2, nous avions demandé quels étaient les foyers dont la langue de communication est le français. A la question 34, nous leur avons demandé combien, s'expriment spontanément en français. Il faut distinguer la situation de classe, des situations quotidiennes. Hors de la classe, la proportion peut baisser jusqu'à 17%; en classe, on compte jusqu'à 72% le nombre de ceux qui s'expriment spontanément en français. On compte, pour un même groupe, un écart de 20 à 70% entre les deux situations! Il est évident que le professeur n'a pas les mêmes exigences de communication lors des situations de classe.

TABLEAU 3

Pourcentage de ceux qui s'expriment spontanément en français en classe

REGION		2	5	9	12
NB	Total	29	30	88	42
	%	22	50	60	29
PB	Total	27	27	28	27
	%	22	25	32	41
OT	Total	18	26	28	81
	%	72	15	53	70

REGION		2	5	9	12
CO	Total	30	22	29	55
	%	66	72	60	45
TO	Total	14	11	55	24
	%	33	36	90	33
WD	Total	31	20	18	26
	%	33	20	100	40
WE	Total	26	18	60	60
	%	35	33	50	66

On ne peut dire plus clairement qu'il n'est pas nécessaire de savoir parler le français pour "participer" à des cours de français. Les différences indiquent bien l'écart qui existe entre savoir le français et savoir faire avec le français.

L'idée que le professeur se fait du milieu linguistique dans lequel il oeuvre caractérise bien, quoique de façon sommaire, le milieu minoritaire.

Au déficit linguistique, s'ajoute, semble-t-il, une faiblesse socio-économique. Le français est un luxe culturel, les occasions de l'exploiter sont peu nombreuses. Enfin, on semble être satisfait dans le cadre scolaire que l'élève puisse comprendre les directives et y répondre. Le grand écart semble se situer entre l'évaluation que l'on peut faire de la qualité de la communication en général et les attentes linguistiques du milieu scolaire comme l'indiquent les tableaux 2 et 3. L'écart entre les deux tableaux dénonce le fait que l'enseignant n'a pas les mêmes critères pour juger de la performance linguistique en situation sociale et en situation scolaire.

4.3.2 Jugement sur la fréquence de l'utilisation de la langue

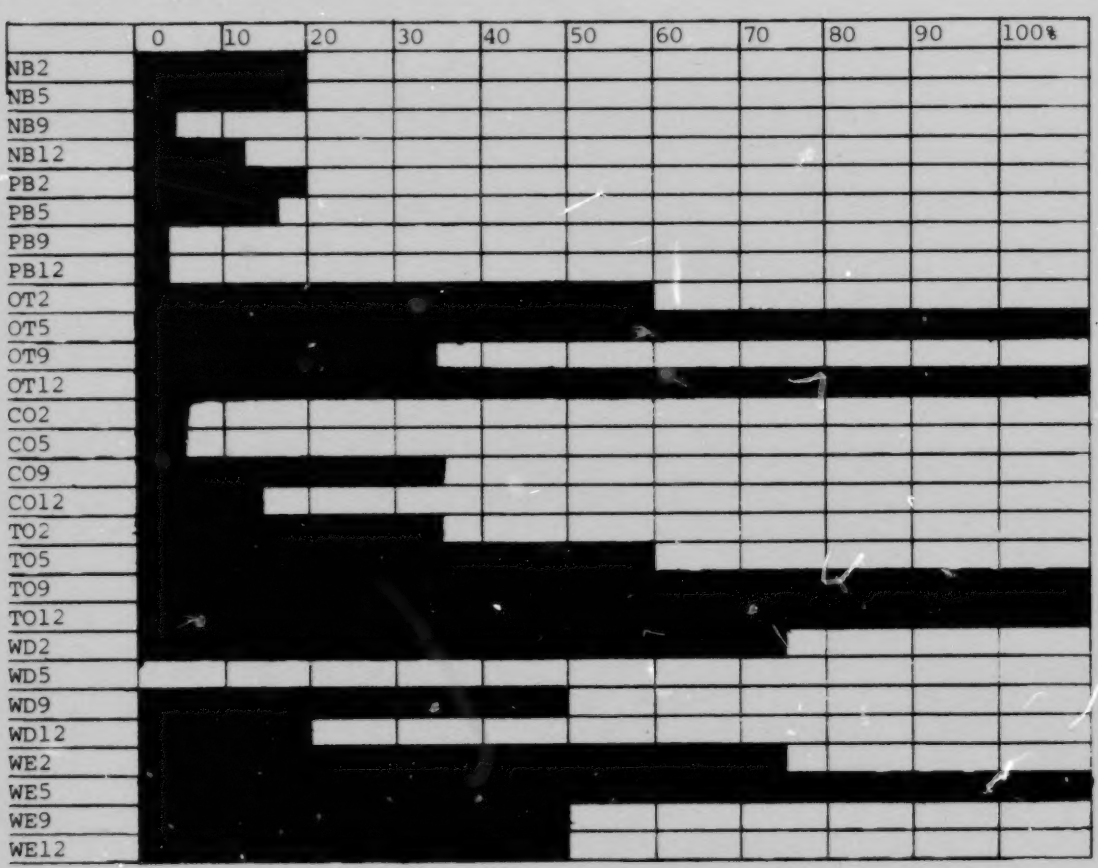
Le professeur a situé dans la section précédente la compétence en français de la moyenne de ses étudiants. Il indique aussi à la question 4 un écart considérable entre la compréhension orale et la capacité d'expression. La plupart du temps les jugements sont avancés à partir de l'activité scolaire. Comprendre suffisamment veut dire, être en mesure de suivre les instructions. D'autres professeurs, dans les régions où l'assimilation est plus avancée, ne constatent aucune différence. Autant la compréhension que l'expression sont faibles.

Nous avons demandé quelle proportion des élèves s'exprime peu ou pas en français (question 5). Ici encore, lorsqu'on distingue entre la situation de classe et la situation sociale on remarque des écarts de 0 à 100%. Inévitablement, on ne peut que conclure que le modèle de classe est plus simple que le modèle social. En réalité, on ne parle probablement pas du tout en classe, on se comporte selon un code extrêmement réduit.

Le niveau d'expression n'est pas le même pour toutes les régions. Le profil en fonction des années d'enseignement varie également selon les régions. Il faudra le comparer au profil tiré par l'équipe de la Phase I en ce qui a trait à l'assimilation. Par exemple, pour les régions de NB, PB, WD et WE le nombre de ceux qui ne s'exprime pas diminue. Pour la région OT, on fait un cercle, c'est-à-dire qu'on part d'une proportion élevée pour diminuer et revenir à la même proportion. Alors que pour TO, la proportion va en augmentant. Le tableau 4 nous donne en clair les variations par région et par niveau scolaire.

TABLEAU 4

Proportion des élèves
s'exprimant peu ou pas en français



Il est utile de rappeler que tous les tableaux représentent le jugement d'un seul professeur pour chacune des régions et pour chacun des niveaux étudiés. Il ne s'agit pas d'un échantillon et pour cette raison, le lecteur ne doit jamais généraliser la tendance individuelle à l'ensemble de l'école, de la région ou de la province. Au contraire, il faut lire chacun de ces tableaux de façon globale, à titre représentatif de l'opinion que se font les enseignants au sujet d'un certain nombre de paramètres relatifs à l'enseignement de l'oral. Il se peut même que les jugements émis soient en contradiction avec les données que pourrait révéler un appareil scientifique sur un sujet donné. Nous retenons les présentes données à titre de consensus de la part des professeurs et pour fins de comparaisons éventuelles avec les données de l'équipe de la Phase I.

Parmi les questions qui identifient le milieu sur le plan linguistique, nous avons demandé quelles étaient les situations en dehors de l'école où l'enfant peut s'exprimer en français. On nomme l'église, la maison (TV et radio), les Scouts, les Jeannettes, les centres de loisirs (Franco Loisirs, Club Champlain, etc.). On nous dit ensuite que les étudiants en profitent dans une proportion de 10 à 20%, si on fait la moyenne. Ensuite, on fait un parallèle entre ceux qui en profitent et le statut socio-professionnel des parents. Presqu'exclusivement, la couche supérieure en profite. Le problème est essentiellement d'ordre culturel. Nous apportons cette dernière dimension pour indiquer au chapitre consacré à la qualité de la langue que le professeur est très conscient du rapport qui peut exister entre la qualité de la langue et son exploitation dans les situations sociales bien qu'il ne sache pas convertir ces bénéfices dans des situations scolaires.

4.3.3 La notion de norme

Nous avons tenu à inscrire cette rubrique parce que la notion de norme n'est pas indépendante du jugement que le professeur porte sur la qualité de la langue de ses élèves.

On peut dire que la préoccupation du professeur, face à la langue, est intimement liée au niveau scolaire auquel il enseigne. Le professeur de 2e est préoccupé par le fait que ses élèves n'ont pas le mot juste; en 5e, il sera question des verbes; en 9e, on est plus orienté sur les structures de la phrase, les problèmes de rédaction; enfin, en 12e, on déplore l'absence de vocabulaire pour exprimer des idées abstraites et pour justifier des opinions. En bref, c'est l'histoire de nos programmes.

Le professeur de langue garde à l'esprit ce qui le préoccupe lors de son enseignement. On ne peut dire qu'aucun n'ait posé la norme en termes généraux de communication. On pense d'abord à son contenu d'enseignement. Dans l'ensemble, on semble plus préoccupé à l'élémentaire par les questions de prononciation alors qu'on semble faire l'accord à tous les niveaux sur les problèmes que pose l'anglicisme quoique nous retrouvions sous cette rubrique plusieurs phénomènes distincts.

Il ne semble pas y avoir de hiérarchie entre les problèmes évoqués. Quoiqu'on nous dise que la liste évoquée ne soit pas dans un ordre quelconque, on ne peut pas dire lesquels sont les plus importants. Par ailleurs, pour un même niveau, à des centaines de kilomètres les uns des autres, les professeurs font appel aux mêmes rubriques. Ils décrivent leur situation de la même façon.

On ne semble pas distinguer les différences qui pourraient marquer les problèmes d'un anglophone et ceux du code restreint d'un francophone. On confond, en ce sens qu'on trouve également importantes, les erreurs du code restreint du francophone et les difficultés de l'anglophone à prononcer les "r". On ne semble pas distinguer non plus, fautes de langue et fautes de normes. Par exemple, /ilfɛz / est aussi important que / ʒəfopartir /. D'ailleurs, la plupart des fautes mentionnées se rapportent à la norme écrite formelle.

Comme on l'a vu au chapitre I, étant donné que la langue est perçue comme un agglomérat d'éléments discrets (Edelsky, p. 291), rien n'indique que l'on perçoive la possibilité de voir coexister dans un "emploi conjoint" (Huot) plusieurs constructions syntaxiques, différentes prononciations ou encore différents éléments du lexique dont la différence serait de l'ordre du niveau de style. Cette constatation s'appuie sur le fait qu'on ne conçoit pas de façon générale que plusieurs "formes distinctes d'une même langue sont étroitement liées à des <u>situations</u>" (Huot, p. 58). On ne

saurait s'en étonner si on considère que la situation de classe de langue est la même que pour toute autre matière.

On peut vraiment supposer que l'objectif pédagogique deviendra impossible à atteindre étant donné le décalage entre la norme de l'école et celle de l'élève. La première est unique, c'est celle de la langue soutenue écrite. L'autre est variable. Cette remarque soulève la difficulté de situer la norme scolaire en Ontario et repose certainement l'objectif pédagogique existant puisque la difficulté que nous entrevoyons ici place le professeur dans l'ensemble des attitudes dénoncées par Edelsky (Cf. chapitre I).

4.3.4 Les mesures pédagogiques

La plupart des questions de l'enquête se rapportent à cette unité puisqu'elle atteint plus directement l'enseignement de l'oral. Les mesures pédagogiques touchent les méthodes, leurs applications, les aides pédagogiques et les rapports avec les élèves découlant des combinaisons de ces derniers. Nous avons conservé l'évaluation pour une section séparée.

4.3.4.1 Les mesures spéciales dans la pratique pédagogique visant à favoriser la communication orale

Elles sont variables et certaines ne représentent pas nécessairement une mesure spécifique mais plutôt une condition nécessaire à tout enseignement. Nous les reproduisons ici pour ensuite les analyser en fonction d'un objectif potentiel de communication.

Mesures favorisant l'expression orale:

1: toujours exiger le français
2: l'autorégulation
3: conversation intensive par exercice structural
4: quinze minutes par jour de conversation libre ou à partir d'un sujet choisi, thème populaire

5: théatralisation
6: panel
7: jeux
8: dialogue
9: débats
10: activités parascolaires

Cette liste impressionnante en elle-même se ramène à quelques activités en définitive. Certains avoueront: "Pour ce qui est des pratiques, je n'en ai relevé aucune qui touche spécifiquement l'oral". Presque tous ont pensé à ces activités pour ensuite se demander: "Mais comment est-ce que j'évalue l'élève, ou la valeur d'une telle activité?" La capacité de noter semble justifier tout recours à une pratique quelconque ou inversement, l'impossibilité de noter selon les formules habituelles explique la difficulté devant laquelle se trouve l'enseignant de justifier à ses propres yeux telle pratique de l'oral.

Par contre, certains soulignent qu'ils favorisent l'oral pour que les élèves se connaissent. On reconnaîtra, sous-jacente à cette remarque, la fonction interactionnelle (Halliday). Dans l'ensemble, on semble préoccupé par la nécessité d'évaluer et la hantise de laisser les élèves entre eux. Le professeur croit à la même rigueur formelle qu'à l'écrit.

4.3.4.2 Place des exercices dans la pratique

Nous leur avons demandé si la plupart des exercices étaient:

a) intégrés à une séquence prévue à l'avance, ou
b) dans une composante isolée du programme, ou
c) occasionnels selon les besoins.

Voici de quelle façon ils se situent en fonction des niveaux et des régions.

TABLEAU 5

Place des exercices favorisant l'oral
dans la pratique de classe

A	B	C
2 5 9 12	2 5 9 12	2 5 9 12
PB NB OT OT	NB	NB OT CO NB
OT PB CO CO	PB PB	TO CO TO WE
CO TO WE TO	WD	WE WE
WD WD		
WE		

Il ressort clairement que la majorité des activités se concentrent dans la première catégorie. La concentration est plus grande pour l'élémentaire où les programmes sont fermés et établis de longue date. Il s'agit d'exercices normaux constituant la base même du programme. La faible représentation des exercices isolés du programme ne laisse aucun doute: il n'y a tout simplement pas de place pour ceux-ci. On explique en disant: "Nous ne sommes pas dans une école de French!" On tient pour acquis que le français est suffisant pour la communication scolaire et il l'est probablement, compte tenu de la perspective choisie (Cf. p. 109 du présent chapitre, 72% s'expriment spontanément en français). L'impression générale qui se dégage en est une que l'oral se pratique pour se délasser, le vendredi et le matin. Ou encore, on capitalise sur la formule question-réponse comme s'il s'agissait d'une mesure spéciale alors qu'elle sert avant tout à corriger, soit de façon immédiate soit de façon différée.

4.3.4.3 Efficacité du matériel préparé à l'avance

Il faut dire que les matériaux préparés à l'avance et destinés à l'enseignement de l'oral sont quasi-inexistants ou tout au moins inconnus de la part des enseignants. En 2e année, on s'aide beaucoup des émissions télévisées et on s'en dit satisfait (atelier des Pissenlits, Passe-partout).

L'accent étant mis sur la correction, on utilise "clandestinement" les matériaux préparés à l'intention des cours spéciaux. On a recours au "Language Master" pour développer les sons. Dans certains cas, au secondaire, on a recours à des méthodes de French avec adaptation de celles-ci. Si on peut espérer que les émissions évoquées dans le premier paragraphe, contribuent à développer des habitudes de communication, par contre, les matériaux évoqués dans le second paragraphe pourront au mieux corriger certaines structures de surface (Cf. H. Rosen, p. 33 du chapitre I).

4.3.4.4 Méthodes de correction

Etant donné l'importance que le professeur accorde à la correction du langage, il importe au moins de souligner les méthodes dont il dispose à cet effet. Le professeur est très conscient que toute méthode risque d'établir le silence, de renfrogner l'étudiant (Cf. note de Rosen et Roulet, pp. 32 et 33 de notre texte).

Méthodes de correction

1: les exercices structuraux
2: correction immédiate
3: la répétition
4: correction par les autres
5: l'exemple, par écrit
6: enregistrement, écoute, auto-correction
7: listes des erreurs, retour selon fréquence et importance.

On remarque une nette différence entre l'élémentaire et le secondaire. Les premiers préfèrent la correction immédiate:

> "Quand l'élève a fini, je le dis correctement. Je demande à l'élève de répéter. Quelquefois ce sont les autres qui les corrigent."

Au secondaire, on semble préférer la correction différée, préparée selon une liste et en fonction d'une difficulté. "Les corriger immédiatement les frustre, ne pas nommer l'élève coupable." Le souci semble être pour protéger la susceptibilité de l'adolescent plutôt que par parti pris méthodologique. Cependant, on retient des commentaires du genre,

> "Je n'ai jamais aimé isoler l'élève, il doit s'exprimer à sa façon. On ne corrige jamais pour embarrasser l'élève au point de le rendre nerveux - de le renfermer dans sa coquille où il ne veut plus s'exprimer."

Lorsqu'on demande au professeur quelles sont les activités habituelles qu'il propose aux élèves afin d'améliorer leur français parlé, les réponses se font rares et évasives. Certains proposent des activités à l'extérieur de la salle de classe comme si on comprenait que les activités imaginables demandent un autre contexte, une situation de vie. Pour un niveau donné 4 professeurs sur 7 n'ont rien à proposer, 2 suggèrent des exercices formels parmi ceux qu'on retrouve dans les listes des méthodes correctives, et 2 parlent de théâtre.

Précisons qu'il ne s'agit pas de l'étude de <u>pièces</u> de théâtre à l'intérieur du programme de français mais de l'expérience théâtrale dans le parascolaire. On retiendra cette expression significative: "J'aimerais que toute l'école soit un théâtre." Or, il se trouve que l'expérience théâtrale permet de jouer des rôles multiples, dans une situation décontractée, ce que la situation de la salle de classe ne permet pas (Cf. chapitre III, les manuels). Soulignons qu'il s'agit du commentaire le plus positif, à nos yeux, lors de notre enquête auprès des enseignants.

Aucun professeur ne peut dire que les activités proposées (question 26 et 27) se trouvent dans des manuels à leur disposition. Etant donné que les programmes sont conçus en unités discrètes, il était peu probable que l'on trouve des manuels favorisant l'expression orale en situations variées de communication.

Pour l'élève qui a des difficultés à s'exprimer en français (question 31) les activités spécifiques se bornent essentiellement à la formule de rattrapage. On l'y réfère autant pour ses problèmes généraux (mathématiques, lecture) que pour ceux de l'expression orale. A l'élémentaire, s'ajoute la formule du moniteur de langue.

4.3.4.5 Les instruments audio-visuels

La question était précise (question 30). Quels instruments audio-visuels avez-vous utilisés au cours du mois dernier pour favoriser l'expression orale? Les réponses sont données à la forme impersonnelle et les excuses sont nombreuses pour enfin avouer qu'on les a utilisés une seule fois.

L'élémentaire semble plus favorisé à ce point de vue. En plus de ceux que les enseignants ont cités, notons Les Boucaniers d'eau douce qui font l'unanimité. Il est impossible de dire dans quelle mesure, lorsqu'on les utilise, si ces derniers favorisent l'expression orale. L'enseignant semble les aborder en guise de remplacement du texte écrit. L'activité majeure autour de ces aides semble se limiter à la réception auditive. On notera l'usage des monologues de Yvon Deschamps dans le but de souligner l'existence de niveaux de langue. Il n'est pas sûr que l'intention ne soit pas très normative et ne s'inscrive dans l'esprit de ce que Edelsky dénonce (p. 18 note 13 de notre texte).

4.3.4.6 Les conditions de classe

Les remarques soumises convergent vers quelques points essentiels. Il est bon de dire avant de les présenter que le pessimisme des professeurs va grandissant au fur et à mesure que l'on avance dans le questionnaire (nous sommes aux questions 35 et 36). Cette constatation s'inscrit parmi ce que dénonce Carole Edelsky lorsqu'elle critique les programmes compartimentés et la pression qui envahit le professeur devant tout ce qui est à faire (Cf. p. 9 de notre texte).

Parmi les conditions de classe souhaitées, on relève l'homogénéité linguistique. On se sent frustré devant la variété des maîtrises d'une même classe.

On mentionne avant tout le nombre d'élèves dans une classe. Cette remarque repose tout l'objectif de l'enseignement de la communication orale dans une perspective pédagogique où chaque matière trouve son programme et son horaire fixe.

On souligne le manque d'outils pédagogiques. Cependant, on sent chaque remarque comme une décharge pour alléger sa conscience puisque dans le fond, il se dégage de l'enquête qu'on ne saurait pas vraiment comment aborder l'enseignement de la communication orale. Les remarques indiquent une nette dépendance à l'égard du programme, du ministère, des manuels et un défaitisme total devant cette dimension de l'enseignement. Le manque de sécurité les amène même à mentionner le fait que les écoles d'immersion (aucune preuve n'est faite, il s'agit de sentiment) réussissent mieux qu'eux.

4.3.5 L'acte de communication

L'enseignant est très conscient du fait que l'acte de communication doit s'inscrire dans un échange social. On fait remarquer dans ce sens "qu'un Québécois apprend l'anglais en moins de

deux ans" dans notre contexte, parce qu'il bénéficie d'une multitude d'échanges. Comme on l'a noté plus tôt (lors de l'étude des questions 8 et 9) les élèves qui s'engagent pleinement dans des activités où ils peuvent s'exprimer en français deviennent de facto l'élite. "Ceux qui en profitent, ce sont ceux qui en ont le moins besoin." Cette remarque laisse entendre que le professeur pense que l'on devrait participer à la vie sociale pour améliorer la langue et non parce qu'il est normal dans une société de recourir aux activités auxquelles on s'identifie. On est plus préoccupé de savoir ce qui peut faire bénéficier l'acte pédagogique que de savoir quelles sont les conditions réelles et normales d'un acte de communication. Tout au long de l'enquête, on semble distinguer entre ce qui serait bon pour améliorer sa langue et ce qui est normal de faire en société comme si les deux corps s'opposaient. Cette tendance est peut-être symptomatique du malaise que nous reconnaissons à enseigner une langue maternelle en milieu minoritaire tel que nous l'avons perçu au cours de l'enquête.

On souligne qu'il n'y a aucune directive en provenance de l'école pour concerter les efforts dans le but d'intégrer les activités parascolaires au tissu social francophone. Nous sentons une nette déchirure entre les deux mondes; celui de la classe, qui correspond à l'étude de la langue en tant que contenu et l'activité sociale où la langue devient un outil de communication.

On n'est pas insensible au fait que l'élève perçoive l'enseignement en salle de classe comme une perte de temps parce qu'on y livre un contenu hors contexte et qu'on évite le savoir-faire. La réduction de la langue à un objet-noté n'échappe ni à l'étudiant ni au maître comme on peut le voir dans les réponses à la question 10.

Lorsque nous demandons si la présence d'élèves non-francophones influence le choix des activités orales (question 14), les questions sont presque toutes négatives dans tous les milieux.

On répond par la négative soit parce que la présence est minime et que le non-francophone doit s'intégrer ou au contraire, ce sont tous des non-francophones (ou considérés comme tel) et les activités orales sont ajustées à cet ensemble homogène. On souligne dans la région de Cornwall l'appui de l'administration dans un effort pour relever les standards. Pour d'autres régions où les possibilités de comparer à des régions plus francophones sont inexistantes, on trouve facilement satisfaction en répondant par la négative en se référant à la démarche générale de la classe, à la capacité pour tous de suivre, de répondre correctement dans le cadre d'exercices structuraux. Or, il est connu (Cf. H. Huot) que l'exercice structural en lui-même amène les jeunes au seuil de l'expression (Cf. chapitre II). Il semble donc que les standards scolaires en matière de communication se situent au seuil de celle-ci. Si l'école n'exploite pas la communication et si la société ne la renforce pas, il y a lieu de se demander si, dans les conditions actuelles, l'objectif pédagogique visant à atteindre la communication orale est réaliste.

Quand on demande si le milieu scolaire favorise l'expression orale (question 15), les professeurs ne réspondent pas carrément par la négative mais les réponses affirmatives se font par un "oui" sans explication supplémentaire. Parmi les mesures prises, on mentionne un système de points-mérites, (pro-carte) et d'autres consignes de l'école ou de la classe (j'insiste pour qu'il parle français) dont la nature régulatrice et normative ne laisse aucun doute. On pense en termes d'autorité (fonction régulatoire) plutôt que d'influence (fonction interactionnelle, faisant appel au registre consultatif et familier). C'est pour cette question qu'on note le plus d'expressions défaitistes. Le professeur insiste , "On fait notre possible", "C'est automatique chez-eux, chassez le naturel et il revient au galop." "Une guerre seuls;on a l'impression d'un bateau qui sombre." En plus, on appuie l'insertion culturelle sur des activités folkloriques qui, on l'imagine, doivent renforcer chez l'élève le décalage entre la vie et la langue française.

Essayons de voir ce que le professeur considère comme le plus important en termes de communication lorsqu'il demande à ses élèves de s'exprimer en classe (question 33). Basées sur quatre paramètres, 1: pour informer, 2: pour questionner, 3: comme jeu créatif, 4: en vue de l'intégration de la personne au groupe, les réponses se font très dispersées. Tant pour un même niveau que pour une même région les réponses sont quelquefois diamétralement opposées. La seule constante qu'on puisse reconnaître est à l'intérieur d'une même école (entre la 2e et la 5e) (entre la 9e et la 12e). S'agit-il d'un consensus ou le simple fait du hasard? Aucun des quatre buts proposés ne semble recevoir la faveur générale lorsqu'on fait les moyennes des réponses. 28% pour informer, 21% pour questionner, 15% pour le jeu créatif, 24% pour l'intégration de la personne au groupe. (Si ces pourcentages ne cumulent pas 100%, c'est que certains n'ont pas répondu ou ont répondu globalement en disant que toutes les activités visent à amener l'élève à parler.)

Il est clair que les deux premières catégories, totalisant 49% des activités, font appel dans l'esprit du professeur à la formule (question-réponse). La moitié des activités sont perçues par œ truchement, modèle probablement en deçà des attentes de l'élève (Cf. chapitre I, 1.2, pp. 27 et 28) en matière de communication.

Une dernière comparaison de tableaux met en évidence l'idée que le professeur se fait de la communication ou tout au moins souligne le peu d'importance de cette notion dans son esprit. Nous avons voulu mettre en parallèle les réponses des professeurs face aux questions 5 et 34b. Dans le premier cas on donne le pourcentage de ceux qui ne s'expriment pas en français. Pour l'autre, on donne le pourcentage de ceux qui s'expriment spontanément. Nous avons retenu dans les deux cas la réponse se rapportant au comportement de l'élève hors classe puisque le professeur les distingue si justement et que les différences sont appréciables entre les deux situations.

TABLEAU 6

Comparaison entre ceux qui s'expriment spontanément et ceux qui ne s'expriment pas

Ceux qui s'expriment spontanément:

	2	5	9	12
NB	17	50	60	72
PB	30	22	50	50
CO	66	72	60	45
OT	72	15	53	20
TO	71	36	36	33
WE	35	33	20	41
WD	33	20	10	20

Ceux qui ne s'expriment pas:

NB	20	20	20	12
PB	18.5	20	1	1
CO	5	5	53	15
OT	50	0	33	100
TO	33	60	1	100
WE	75	100	50	50
WD	75	—	90	20

Tout pourcentage en sus des deux réponses doit normalement représenter ceux qui s'expriment moyennement bien en français. Par exemple, si 17% des élèves s'expriment spontanément et 20% ne s'expriment pas du tout, on imagine que 63%, soit la différence, se situent dans cette vaste marge entre les deux pôles.

Cependant, comment peut-on dire à la fois, que 100% des élèves ne s'expriment pas en français entre eux et que 33% le font spontanément. La seule explication qui tienne, repose sur la définition que le professeur donne de l'acte de communication. 33% des élèves se comportent à sa satisfaction dans l'échange pédagogique alors qu'il sait bien qu'aucun ne peut converser avec ses semblables dans des situations variées.

4.3.6 Le programme

L'essentiel de l'étude sur le programme apparaît au chapitre II et en partie au chapitre III portant sur les manuels. C'est donc en regard des réflexions dans ces chapitres que l'on verra ici la perception de l'enseignant vis-à-vis le programme.

D'une façon générale, le professeur est au courant des consignes contenues dans les programmes-cadres. On peut cependant ajouter qu'il y opère des réductions supplémentaires par rapport à celles mentionnées au chapitre II (quatre savoirs, communication, progression facultative, etc.)

Quelle proportion du programme est accordée à l'enseignement du français (question 16)? Quoique les modes de calculs soient multiples (minutes, heures, jour, semaine, cycle, semestre et pourcentage), on remarque une très forte cohésion quand on les envisage du point de vue du niveau scolaire. En 2^{e} année, le consensus se fait autour de 825 minutes soit 60% du temps. En 5^{e}, on avance 38% ou 575 minutes, en 9^{e} et en 12^{e}, un cours de 120 heures. Le consensus doit venir de directives précises beaucoup plus que d'une intention arrêtée de la part du professeur. Cependant les variantes par rapport à ces chiffres peuvent être interprétées comme une intention délibérée de donner plus de français aux élèves; constatation faite à l'élémentaire seulement. Soulignons l'écart considérable (5^{e} année) de 325 à 1125 minutes.

Quelle portion de celle qu'on vient de voir est consacrée à la pratique de l'expression orale (question 17)? Encore une fois, les chiffres prennent une signification à l'intérieur d'un même niveau quoique les variations soient énormes. C'est au niveau de la 2e année qu'on constate les plus grandes variations (20% à 75%). L'ensemble dépasse le 50%. En 5e, entente quasi unanime autour du 33%. En 9e, même phénomène, on considère que 20% des activités portent sur l'expresison orale, tout comme en 12e année. La même remarque s'applique: s'agit-il d'une consigne générale, ou d'un parti pris conscient de la part du professeur? Une seule région accorde plus que la moyenne à l'élémentaire (WD) et une seule fait de même au secondaire (OT). On peut se demander si l'intention vise à ajuster le programme à la situation linguistique des élèves en prenant en compte la faiblesse langagière de ces derniers à l'oral ou s'il s'agit d'un pur hasard. Comme on l'a vu en étudiant les mesures pédagogiques (4.4.4), peu d'exercices (question 21b) sont prévus par le professeur en dehors du programme. Il est impossible de dire à partir de l'enquête (plusieurs questions auraient pu le soulever) que le professeur fait vraiment preuve d'initiative personnelle. D'ailleurs, Edelsky (chapitre I, p. 17 de notre texte) souligne bien que le programme est en grande part responsable de l'attitude qui peut se développer chez les enseignants.

On remarque dans les commentaires des professeurs un très grand rapprochement avec ce qui est préconisé en matière de programme en langue seconde (Cf. W. Mackey, Language Teaching Analysis, part III, 1965). Il semble légitime aux yeux du professeur de faire appel aux méthodes éprouvées en langue seconde (mémorisation, progression du connu à l'inconnu, découpage discret, traduction, exercices structuraux). On peut vraiment poser comme hypothèse qu'une telle pratique, utilisée à long terme, consacre l'affaiblissement de l'expression puisque toutes les activités se situent au mieux au seuil de la communication.

Est-ce que les matériaux servant de support au programme de langue orale sont agréés par le ministère? (Question 24). Pour ceux de la 2e année, toutes les remarques sont négatives. On ajoute même que le Conseil scolaire ne se préoccupe pas des consignes ministérielles. Cette remarque vaut pour quelques cas fortement minoritaires où l'encadrement francophone est inexistant. En tout état de cause, en matière de français le lien se fait directement du professeur au ministère dans ces situations (1). On comprendra pourquoi certains se sentent si seuls dans leur entreprise. En 5e, les réponses sont beaucoup plus nuancées. Dans les grands centres, on connaît les instruments disponibles et on sait s'ils sont agréés par le ministère. Pour les autres, les réponses sont négatives et on pourrait s'en inquiéter, ces enseignants semblent moins en mesure d'offrir des exemples de matériaux produits par eux.

Au secondaire, on accuse également un manque de matériaux pour l'expression orale. On dit qu'il est plus facile d'adapter que de créer. On adapte les méthodes de "French", et on utilise l'actualité, le disque et le film. Cependant, on trouve que les discussions sont rarement possibles ou riches. D'après les commentaires d'un professeur, il est facile de comprendre que l'exploitation qu'on en fait ressemble en tous points à l'analyse de textes littéraires (l'échange demeure entre le professeur et l'élève sur la base de la question-réponse). Dans certains cas, l'élève remplace le professeur (la présentation orale). La préoccupation est souvent corrective (on utilise Y. Deschamps, pour montrer ce qu'il ne faut pas dire). Enfin, le professeur est inquiet devant son impossibilité à diagnostiquer l'acquisition orale (on le reverra en 4.3.7).

---

(1) Cette constatation risque d'être modifiée avec l'avènement des équipes des services consultatifs du ministère de l'Education.

Enfin, lorsqu'on demande de préciser quelles sont les attentes du programme de l'école en ce qui a trait à la compétence orale des élèves (question 32), on s'esquive. On fait porter ses critiques contre le système d'éducation pour protéger l'école (et sa propre personne). On s'attend partout à ce que l'enfant puisse s'exprimer correctement lorsqu'il quitte l'école mais on ne peut suggérer aucune mesure réelle assurant que cet objectif général (et il demeure un voeu pieux) se réalise. En matière d'éducation un objectif qu'on ne peut pas atteindre ne fait pas partie des préoccupations quotidiennes, du programme. On pourrait suggérer à la lumière des remarques des professeurs que la communication orale n'est pas vraiment un objectif pédagogique puisqu'on n'y retrouve aucune méthodologie, aucun support pédagogique, aucun manuel s'y adressant. Plus déplorable est le fait que le programme soit rarement imaginé en tenant compte des conditions sociolinguistiques dominantes dans le milieu (langue de l'enfant, registre, besoins de communication, etc.).

4.3.7 Evaluation de la langue

En aucune façon est-il permis de croire que les professeurs font appel à des tests de compétence, de rendement, de prognostique ou de diagnostique pour mesurer la langue orale des élèves. D'ailleurs, de leur propre aveu, cette dimension de l'enseignement leur pose les problèmes les plus sérieux. Jamais ils ne se sont senti aussi déroutés.

On a recours à des critères normatifs portant sur la diction et la prononciation sans égard à la valeur communicative de l'élément vérifié. On note le rendement à l'écrit alors qu'on évalue "l'effort" à l'oral. En définitive, la réussite à l'écrit devient souvent l'étalon pour situer l'oral. Le plus souvent, l'ensemble des évaluations ponctuelles se transforme en évaluations sommatives et cumulatives (dossier qui suit l'étudiant). Nous remarquons l'absence totale d'évaluation formative. Il n'est fait mention

ni de progrès, ni de l'adéquation de l'acte au besoin de communication. Quelquefois, l'évaluation est simplement globale et s'assimile à l'attitude disciplinaire de l'élève. "C'est un élève qui participe bien." Bien écouter et parler au moment opportun deviennent essentiellement des critères d'évaluation scolaire en matière d'oral. A l'élémentaire, la note de lecture compte pour une bonne part de l'oral. On divise le temps imparti à l'oral et à l'écrit de façon égale (50%/50%). Cependant, 30% de la note orale provient de la lecture.

Une question (no 20) de l'enquête cherchait à savoir si un élève pouvait être promu d'une classe à une autre sans avoir maîtrisé suffisamment, selon le jugement du professeur, l'expression orale. Partout on répond un "oui" retentissant. Nulle part, l'oral ne vient trancher la question de l'échec. D'une part, on n'échoue pas un élève sur cette base parce que l'évaluation est très subjective ou parce qu'elle n'est pas prise en compte de façon sérieuse par l'enseignant, d'autre part, parce que l'élève réussit généralement à maîtriser le contenu de l'enseignement écrit ce qui rend la faction orale non-discriminatoire.

En 2e année, où se fait une certaine sélection entre anglophones et francophones, on porte certains cas à l'attention du directeur et des parents, et on propose à ce dernier d'inscrire son enfant dans une école anglaise. Dans d'autres cas (1), le plus souvent, on pense à la récupération. Dans un tel cas on ne peut s'empêcher d'évoquer les dangers d'assimiler les cas de problèmes linguistiques au cas comportementaux et d'intelligence (Cf. Why Do Languages Die or Persist?) dénoncés à grands cris au U.S.A. On mentionne, au cours de l'enquête, un seul cas de répétition à ce niveau. On se dit: "Peut-être plus tard, on les retiendra."

---

(1) Voir supra, l'engouement pour les matériaux destinés à l'enseignement spécial, p. 118 du présent chapitre.

En 5e année, on dit même que tous passent "car 98% ne peuvent pas s'exprimer correctement en français". Faire de l'oral un critère de passage représenterait aux yeux de cet enseignant l'échec de l'ensemble. Un autre dit: "On ne peut pas les garder tous."

Au secondaire, étant donné que l'oral ne vaut que 20% de l'ensemble, il devient extrêmement difficile de faire une sélection sur cette base. Presque toujours la réussite relative dans les autres aspects du programme de français l'emportera. La question devient délicate pour le professeur de français et exerce sur lui une pression presque insoutenable. "Plutôt que de le faire échouer, on le change de niveau." Ce commentaire mérite d'être mis en lumière par rapport aux motivations éducatives des élèves et le taux de réussite de ces derniers (Cf. L'étude Bordeleau-Gervais). Il est évident que l'oral, en dépit des camouflages divers, devient un critère d'échec en termes d'expectatives socio-professionnelles. Il serait à se demander si la politique de l'autruche ne serait pas responsable du taux croissant de l'assimilation, en ce sens que l'élève choisira la voie de la facilité, soit des études post-secondaires en langue anglaise, soit des disciplines moins exigeantes, consacrant ainsi au groupe minoritaire l'impossibilité de reproduire son élite.

Quoiqu'on n'évalue pas de façon rigoureuse la dimension orale, l'idée que le professeur se fait de la norme (Cf. 4.3), l'absence de critère précis face à l'acte de communication (Cf. 4.5) constituent néanmoins des éléments de jugement de cette dimension. Jamais la langue orale n'est considérée en tant qu'élément de socialisation, ou dans une perspective où l'on tiendrait compte du progrès individuel eu égard à la capacité de l'élève à exprimer des jugements, à établir des hypothèses, à relater les événements, etc. (Cf. chapitre I, les propos d'Edelsky et de Huot).

En conséquence, en n'évaluant pas vraiment la langue orale, on porte néanmoins un jugement sur celle-ci. Dans le fait de changer un élève de niveau ou de recourir aux classes de récupération, on attaque au plus profond de lui-même la perception que l'enfant se fait de sa personne. Surtout, étant donné l'absence d'adéquation totale entre la réussite scolaire et la capacité d'expression orale, ce n'est pas en termes strictement scolaires qu'il faut mesurer l'échec, mais plutôt, comme il faut s'y attendre, puisque la langue orale représente avant tout une valeur communicative, en termes socio-professionnels. Quels écarts se développent-ils entre l'aspiration socio-professionnelle de l'élève et la profession qui sera sienne en définitive? Quelle proportion des élèves opte pour une profession en langue anglaise à cause de la piètre image qu'ils se font de leur langue française? Plusieurs études ministérielles antérieures portant sur les motivations de l'élève francophone pourraient être relues à la lumière de la notion que le professeur se fait de la langue orale.

V La formation de l'enseignant de Français, langue maternelle, en milieu minoritaire

5.1 La qualité de la langue du futur enseignant

5.2 Le programme de Français

5.3 La norme et la formation

5.4 Evaluation de l'oral

5.5 Méthodologie et techniques

5.6 La communication

5.7 L'enseignant et sa formation en linguistique

CHAPITRE V

Dans l'espoir de vérifier si la formation de l'enseignant était adéquate pour l'enseignement du français dans une situation spéciale (il ne s'agit pas de langue seconde, par contre la sécheresse culturelle du milieu en fait une tâche unique), les responsables de la Phase 2 ont conçu un second questionnaire (appendice 2) à l'intention des Écoles de formation. La seule intention est de vérifier l'adéquation existant entre les perceptions que les enseignants se font d'eux-mêmes et de leur tâche par rapport aux buts visés dans les stages de formation. Encore une fois, les opinions transmises par l'intermédiaire de ce questionnaire (24 questions) constituent le legs d'individus dont nous nous engageons à conserver l'anonymat. La présente synthèse ne représente en aucune façon une évaluation de l'institution mais bien au contraire, étant le témoignage des professeurs responsables de la formation en Français, elle tentera de reproduire avec le plus de fidélité possible les opinions des premiers spécialistes en la matière.

Nous avons retenu sept (7) domaines d'études que nous rapprocherons constamment des remarques faites à leur sujet dans les chapitres précédents. Il sera question de la qualité de la langue du futur enseignant (questions 1, 2, 3 et 4), du programme de français (questions 5, 6, 20 et 21), de méthodologie et de techniques propres au milieu minoritaire (questions 7, 16, 20 et 21), de la perception de la norme (questions 11, 12, 13, 14 et 19), de l'évaluation de la dimension orale (questions 8, 9, 17 et 18), de l'acte de communication (questions 10 et 15), et enfin, de la formation linguistique de l'étudiant-maître (22, 23 et 24).

5.1 La qualité de la langue du futur enseignant

Tant à l'Université d'Ottawa qu'à l'Université Laurentienne, on a senti la nécessité de faire passer un test de compétence linguistique lors de l'inscription. Dans les deux cas, il s'agit d'un instrument-maison. La portion écrite semble plus extensive à la Laurentienne, alors qu'à Ottawa, on y ajoute une interview non-dirigée. Cet ajout semble justifié à partir de ce qu'avance un professeur de cette institution: "Ceux qui échouent en langue parlée échouent à coup sûr en langue écrite. Le contraire n'est pas vrai." Si on se rappelle nos commentaires (chapitre IV, 4.7) au sujet de l'évaluation, on comprend facilement la raison. S'il est accepté qu'un élève puisse passer d'un niveau à un autre sans maîtriser la langue orale de façon suffisante aux yeux du professeur, il se peut qu'un étudiant, ne maîtrisant pas le code oral, soit relativement compétent à l'écrit (c'est-à-dire, réponde aux exigences des programmes) et qu'il réussisse le test écrit des Ecoles de formation.

Par contre, deux autres professeurs croient que l'étudiant-maître se tire généralement mieux d'affaire à l'oral. La remarque peut être due au manque de critère précis pour mesurer cette dimension ou à l'importance relative qu'on accorde à cette dimension. Selon les personnes interviewées, la moyenne des étudiants est acceptable en ce qui a trait à leur compétence en français. Cependant, on ajoute que 60% des étudiants dans un cas et 50% dans l'autre reçoivent un enseignement d'appoint. Il s'agit de cours spéciaux visant à améliorer la qualité de la langue du candidat, surtout dans sa dimension écrite. Dans un cas, de 12 à 15% sont l'objet de rejet; dans l'autre, s'il n'y a pas de rejet à proprement parler, certains candidats se retirent d'eux-mêmes soit à la suggestion de la direction, soit parce que le candidat se rend compte que la qualité de sa langue sera un handicap sérieux dans sa formation.

On retiendra donc ici, que la moitié au moins des étudiants inscrits aux écoles de formation poursuivent concurremment leur stage de formation et le perfectionnement de leur propre langue. Il ne faut pas s'en étonner outre mesure, et s'imaginer qu'il s'agit du seul lot des écoles de formation. On rappellera l'inquiétude du Conseil canadien des humanités qui commandait une étude spéciale sur la qualité de la langue maternelle des étudiants à l'entrée à l'université (56). On peut se féliciter que l'école de formation prenne des mesures et propose des correctifs à ce mal généralisé. On peut se demander s'il est possible en 60 heures de cours, pendant une année scolaire suffisamment chargée, de récupérer ce que les 13 années n'ont pu donner. Les professeurs interviewés constatent qu'il y a progrès mais que certains quitteront l'école sans maîtriser à leur satisfaction la langue française. Dans la mesure où la récupération se fait principalement par l'écrit il est peu probable que la capacité de communication soit améliorée. D'ailleurs, les professeurs disent ici comme au cours de l'enquête dans les écoles que "l'étudiant est libre de poser des questions". Ce qui peut être perçu comme un plus grand mal, est le fait qu'ils quitteront le stage de formation en s'imaginant que d'enseigner la grammaire constitue une forme privilégiée pour améliorer la qualité de la communication.

5.2 Le programme de Français

Nous retenons ici deux dimensions. D'abord, la place que prend la préparation à l'enseignement du français dans le programme de formation et en second lieu quelques aspects de son contenu.

Pour la préparation à l'élémentaire, on retient 45 heures au premier semestre et 15 heures au second dans une institution.

---

(56) Benoît Cazabon, "Peut-on mesurer la langue maternelle? Quelques observations à partir des résultats obtenus au Test BGC-75", dans Langue maternelle, langue première de communication?, Actes de colloque no 1, février 1978, Institut Franco-Ontarien, Sudbury.

Dans l'autre, l'enseignement du français s'inscrit dans un bloc appelé Arts de la communication comprenant 100 heures, dont 60 sont réservées au français. Pour le secondaire, la division se fait selon le brevet convoité, soit 4 heures sur 20 au Brevet B et 8 heures sur 20 au Brevet A. On estime que le programme de français de l'étudiant-maître peut comprendre jusqu'à 40% de l'ensemble de son curriculum. De cette proportion les 2/5 portent sur l'enseignement de la langue parlée dans les deux institutions visitées. C'est de loin la dimension la plus étudiée du programme et cette proportion reflète certainement la préoccupation de tous devant le malaise général que nous tentons de cerner ici. La proportion avancée coincide avec celle accordée dans les écoles. On peut s'interroger à ce point-ci sur la rentabilité de l'enseignement de la langue maternelle compte tenu de l'écart entre la réussite des élèves et le temps accordé à son enseignement. En termes strictement de contenu (Cf. chapitre I, les distinctions apportées), l'enseignement du français ne devrait pas occuper plus de place qu'une autre matière du programme.

Ne prenant pas en compte l'aspect communicatif du langage et les implications socio-linguistiques telles que vues au chapitre I, le seul ajout d'heures d'enseignement ne semble combler en rien la lacune.

Si on se réfère aux questions 20 et 21, il est clair que les professeurs établissent un lien très étroit entre l'apprentissage de la grammaire et celui de la langue parlée. Se fondant sur les principes de l'éducateur Thoresse, ils évoquent la nécessité d'enseigner la grammaire de façon intuitive avant de passer à la conscience des règles. La règle devrait venir confirmer ce que l'on sait déjà (et dans un tel cas, l'enseignement de celle-ci devient bien inutile (Cf. chapitre I, page 29, les propos de Wilkinson). Ils estiment à juste titre que la langue est un tout et qu'il faut viser une pratique intégrée des éléments de base. Ils

insistent sur le fait qu'on ne se fie plus au texte pour faire valoir la règle grammaticale. Voici trois réflexions: 1: "Toute amorce doit partir de la langue de l'enfant." 2: "La leçon doit découler d'une conversation avec l'élève." 3: "On écrit pour que l'élève voit les différences."

On pourrait faire plusieurs commentaires au sujet de ces extraits. Qu'est-ce qu'une "conversation" dans l'esprit du futur enseignant dans le cadre d'une pratique de classe? Le dernier extrait (3) montre bien que le recours à l'oral n'est justifié que pour se donner un atout supplémentaire dans l'enseignement de l'écrit.

Pour chacun des commentaires si justes au sujet de programmes, chacun des professeurs interviewés sait pertinemment bien qu'il s'agit d'un principe important certes, mais que la plupart des étudiants-maîtres ne retiendront pas. Mais sont-ils les seuls à l'oublier? Jacqueline Bastuji nous dit (57):

> "Les livrets pédagogiques, "Comment apprendre la grammaire/l'orthographe/le vocabulaire/à rédiger?" commencent tous leurs chapitres par une leçon dont des exercices ne sont que l'application, ce qui semble contraire aux principes de la pédagogie active fondée sur l'appel à l'observation et à l'expérimentation préalable des élèves.

Ces remarques s'appliquent à un ensemble de cahiers fondé sur la "Nouvelle grammaire". Malgré qu'il s'agisse de volumes récents, chevauchent ici et là des théories nouvelles et des pratiques traditionnelles. Nous nous trouvons au seuil même des premières transformations pédagogiques, et il ne faudrait pas s'étonner de voir côte à côte des produits hétéroclites.

---

(57) Jacqueline Bastuji, "Pourquoi des exercices de grammaire?", dans Langue française, no 33, février 1977, p. 13.

Etant donné que l'année de formation représente pour plusieurs une étape extrêmement dense où on doit tout apprendre et perfectionner sa langue en supplément, étant donné d'autre part, que l'influence du manuel est quotidienne, il n'est pas surprenant que le futur enseignant ne retienne du renouveau pédagogique que les formules les plus éthérées.

5.3 La norme et la formation

En premier lieu nous avons voulu relier la notion de norme à l'exigence de l'école en matière linguistique. Est-il possible et souhaitable que tous les élèves atteignent un niveau de langue standard? Souhaitable – oui, possible, les professeurs de formation en doutent. Les raisons évoquées sont toutes très justes: "L'élève fait un effort en classe, il finit par avoir deux langues – mais ceci est un moindre mal. Peut-être que l'une n'exclut pas l'autre? Avec l'âge, il choisira, c'est-à-dire qu'il s'éloignera du milieu ambiant". Un autre dira: "Le niveau standard permet une communication plus agrandie, mais il ne faut pas couper toute attache à son milieu". Ou plus carrément: L'école cherche à enseigner à tous de la même façon pour qu'il y ait le moins de contestation possible dans la société future. Il est indéniable que l'école a un rôle d'unification". Nous reconnaissons dans ces commentaires les deux choix qui sont ouverts à l'enseignant tels que les résume J. Bastuji (58):

> "Les enseignants et l'institution scolaire sont donc placés devant un choix qui est politique autant que linguistique. Ou bien enseigner la norme de l'écrit et de l'oral soutenu en réprimant tout usage déviant. Ou bien respecter la culture de l'enfant, celle de ses parents et de son groupe social, et n'enseigner la norme qu'à titre de variante, socialement utile, voire indispensable, mais non pas unique".

---

(58) Jacqueline Bastuji, op. cit., note 57, pp. 15-16.

Les propos relevés recoupent l'essentiel de ce que nous retrouvons dans la citation de J. Bastuji.

Le programme de formation distingue entre norme écrite et norme orale (question 12). Selon les propos relevés, il s'agit dans un cas, d'un parti pris conscient: "L'oral n'est pas une copie de l'écrit. On distingue dans la mesure où on s'attend à ce qu'il parle bien sans rechercher à imiter l'écrit". Par contre, dans un autre cas, on a l'impression qu'il s'agit d'une concession. "Malheureusement, on ne peut pas s'attendre à ce qu'il parle à l'extérieur de la classe comme à l'intérieur". La distinction se fait à l'intérieur des quatre habiletés pour indiquer des niveaux de difficultés. "Il est plus difficile d'écrire que de parler, de parler que de lire, de lire que d'écouter." On peut se demander si cette hiérarchie sert d'étalon pour organiser le programme et répartir le temps accordé à chacune des catégories.

En ce qui a trait aux particularités de langue parlée en milieu franco-ontarien, aux disparités régionales et aux particularités de langue liées aux facteurs socio-culturels (question 13) les professeurs de formation y font allusion 1: à partir des commentaires que les étudiants-maîtres font entre eux de leur langue respective, 2: des commentaires de l'étudiant-maître au retour de sessions pratiques. Rien n'indique que le programme de formation en tienne compte dans un cours prévu à cet effet. Dans certains cas, ils assimilent les particularités de la langue parlée en milieu franco-ontarien aux seuls anglicismes.

Les différences soulevées de façon fortuite sont établies en partant du Français international, ou "d'un modèle parlé franco-canadien; Radio-Canada, par exemple". Contrairement à ce que dit Bastuji, on semble adopter le point de vue que la langue de l'enfant est une variante pour ne pas dire une déviance par rapport à la norme.

Enfin, voici comment on voit la norme lorsqu'on demande de façon générale (question 19): Quel français enseigner? 1: Un français correct mais spontané, 2: le français-standard mais en tenant compte de la norme franco-canadienne, 3: un français correct, juste, qui garde une certaine familiarité sans tomber dans le vulgaire.

La première remarque s'associe aux constatations de C. Edelsky (p. 20 et suivantes, chapitre I) s'appuyant sur la langue de l'enfant comme point de départ. La troisième remarque fait appel aux registres de langue et à leurs variétés (Cf. chapitre III, p. 82 et suivantes). Nulle part, il n'est permis de croire que la norme est prise en compte en référence aux fonctions de communications (à moins de retenir le vague qualificatif "spontané"). Le terme peut à la limite s'appliquer à la capacité de l'élève de répondre promptement à une question.

5.4 Evaluation de l'oral

Nous avons retenu trois questions par lesquelles on nous dirait quels types de fautes on vise à faire corriger par le futur enseignant (no 8, 9 et 18) ainsi que la hiérarchie qu'on y voit à l'intérieur de celles-ci. Une autre question (no 17) vise à savoir quels sont les critères d'évaluation proposés aux étudiants en ce qui a trait à l'efficacité de la communication orale.

Quoique les réponses soient assez semblables, nous relevons quelques différences liées au niveau pour lequel on prépare le futur enseignant. Pour l'élémentaire, on met, dans l'ordre, la faute grammaticale, phonique et l'anglicisme. Au secondaire, on parle d'abord des erreurs structurales, des anglicismes et enfin, des erreurs sémantiques. Dans un cas, on nous illustre abondamment une liste de fautes inspirée de Colpron servant à corriger la langue des futurs enseignants (50% suivent des cours d'appoint) et que ces derniers retiendront comme modèle dans leurs propres salles de classe (Cf. chapitre IV, pages 129 et suivantes).

Comment les amène-t-on à corriger l'oral? Par l'écoute, l'auto-évaluation, l'emploi correct de la part du maître qui est toujours un modèle. On surveille intonation, débit, escamotage. Enfin, "il faut voir à ce qu'il parle, éviter de corriger de façon subite et totale". Dans l'ensemble on préconise une correction différée qui permet de distinguer entre la faute faite par un enfant et celle de plusieurs.

Il n'est absolument pas question de prendre l'autre bout de la lorgnette, soit de varier les situations et de les multiplier afin d'amener l'élève à assumer plusieurs rôles. Il semble que la multiplication des occasions soit à craindre comme source d'erreurs. On "écoute", le professeur "surveille" (Cf. les propos de C. Edelsky, p. 22, note 18 de notre texte). Il n'est pas sûr dans une telle situation de surveillance que le modèle linguistique du professeur ne se trouve en deçà des attentes de l'élève (Cf. Halliday, chapitre I, p. 27). Quant aux implications proprement méthodologiques vis-à-vis la correction du langage, nous les verrons dans la prochaine section.

5.5 Méthodologie et techniques

Il est probablement essentiel ici de définir chacun de ces termes puisqu'il est facile de les mélanger. Il n'est pas rare qu'on assimile tout à des questions de techniques.

Une méthode est déterminée en grande part par le choix d'un principe d'analyse de la langue. Ce principe détermine par ricochet les techniques utilisées pour présenter, analyser, systématiser et transposer la matière linguistique. Les auteurs reconnaissent en général trois positions face à la méthode:

1) peu importe la méthode, seule la qualité de l'élève compte;

2) une méthode n'est bonne que si le professeur est bon;

3) la méthode fait toute la différence.

Il ne nous est pas donné de faire ici le partage et de nuancer la responsabilité des trois composantes. Il est suffisant de savoir qu'elles existent et qu'un bon équilibre entre ces parties peut donner des conditions de classe viables. Il serait irréaliste de vouloir négliger l'apport de l'une d'elles.

Les techniques comprennent les modes de présentation, l'équipement et la disposition qui mettent en valeur une méthode. William Mackey, explique clairement quinze méthodes en langue seconde dont certaines avaient fait leur apparition en langue maternelle (59). Par exemple, la méthode directe fait appel au vocabulaire et aux structures du quotidien. La grammaire est enseignée par situation. On encourage le recours à une conversation normale en introduisant plusieurs éléments nouveaux dans une même leçon, l'oral précède l'écrit, etc.

Au niveau des techniques servant à appuyer cette méthode, on peut recourir aux objets concrets, à l'image, à la visite guidée, etc.

Il va sans dire que les approches modernes intègrent plusieurs méthodes et font appel à des techniques variées. Il ne semble pas inutile de dire que le simple renouveau commercial peut exploiter une méthode quelconque à l'aide de techniques mal appropriées tout simplement parce qu'on a oublié qu'une méthode repose toujours sur un concept explicite ou implicite de l'analyse du langage (Cf. chapitre IV, analyse des manuels).

Cependant, comme le note Bastuji (Cf. supra), des contradictions peuvent s'installer entre la méthode adoptée et les techniques

---

(59) William Mackey, Langage Teaching Analysis,(London: Longman, 1965), p. 151 et suivantes.

choisies. Par exemple, on peut préconiser une approche directe que l'on ferait précéder d'une analyse logique!

Ce sont surtout entre la méthode et les techniques que l'on voit apparaître le plus grand nombre d'incompatibilités.

La meilleure façon de les éviter semble être de n'en pas parler. De façon volontaire ou pas, c'est ce qui semble se dégager au cours de l'enquête auprès des Ecoles de formation. A l'aide des questions 7 et 16, nous comptions distinguer ces deux ordres. Les professeurs énumèrent surtout des techniques: marionnettes, dialogue, situation, audio-visuel, leçon, compte rendu, etc. Seul pour le secondaire, on nous présente une taxonomie complète de l'approche pédagogique dans une perspective de communication scolaire. Il ne serait pas possible ici de lui faire honneur. Cependant, nous pourrions la décrire en disant qu'il s'agit d'activités concentriques, invitant l'élève à s'adresser à un petit nombre d'individus jusqu'à la classe tout entière, intégrant des activités du plus simple au plus difficile (rapporter en quelques phrases une discussion jusqu'à l'exposé sans préparation) dont les buts sont:

1) de faire parler de façon relativement correcte l'élève;
2) de l'amener à aimer parler.

Dans l'ensemble, on semble privilégier une pédagogie axée sur le contact libre entre l'enseignant et l'élève où le professeur est l'animateur (on peut revoir le chapitre II, Le programme et le chapitre III, Manuels, pour se demander si les outils permettent une telle approche). Cependant, étant donné l'accent premier mis sur la technique plutôt que la méthode, on peut se demander si l'étudiant-maître ne retiendra pas avant tout, de sa formation, une batterie de trucs (quoiqu'il nous ait dit qu'il a peu retenu de son stage, questions 28 et 29) (Cf. chapitre IV). L'essentiel ne serait-il pas l'adoption d'une certaine attitude linguistique face aux problèmes de l'enseignement de la langue en milieu minoritaire. Il est peu probable que celle-ci se développe à moins que ne se

fasse, même de façon implicite, une certaine analyse des principes linguistiques sous-jacents aux méthodes. Une saine attitude ne pourra naître que si le professeur a un regard critique sur l'objet de son enseignement (qu'il sache que la plupart des activités amènent l'élève au seuil de la communication, Cf. chapitre II, p. 65).

5.6 La communication

Quoique des réflexions à son sujet soient présentes presque partout dans l'enquête, nous nous référerons plus explicitement aux questions no 10 et no 15.

Tous sont d'accord qu'il est possible d'enseigner le français parlé. "On peut enseigner un français. Il faut faire un effort pour enseigner un français correct. On peut l'enseigner, ce qui ne veut pas dire que l'élève va le retenir. Le professeur est le modèle. En parlant, il enseigne le français parlé sans l'enseigner."

Nous avons retenu ce long extrait parce qu'il illustre bien les commentaires faits au chapitre I. D'une part, on s'inscrit dans la troisième perspective de la langue selon laquelle elle serait un contenu (à retenir). En second lieu, on adopte le point de vue que la pratique se fait selon un modèle (du maître à l'élève). Nous avons fait remarquer également qu'il n'était pas question de minimiser le rôle de l'imitation mais que celle-ci devenait bien inutile lorsqu'elle se faisait à vide. L'enfant utilise d'abord la langue pour faire autre chose.

Selon un professeur, si la méthodologie est bien appliquée l'élève fait tout. Selon un autre, "est fini le temps ou seul le professeur parlait". Il existe partout un décalage entre ce que les professeurs des écoles de formation préconisent et ce qu'on retrouve effectivement en salle de classe (Cf. chapitre IV). Cependant, l'essentiel des commentaires avancés au chapitre I au sujet de l'acte de communication ne peut être retracé au cours de

l'enquête. On peut s'inquiéter que si peu soit dit au sujet des présupposés socio-linguistiques sous-jacents à une connaissance de l'acte de communication.

5.7 L'enseignant et sa formation en linguistique

Dissipons un premier malentendu entretenu parmi les enseignants et quelquefois à la formation des maîtres (tout au moins relevé au cours de notre enquête). Il faut distinguer entre la compétence linguistique de l'étudiant-maître (Cf. 5.1), c'est-à-dire sa propre maîtrise de la langue française dans ses différentes composantes, et sa capacité de réflexion sur le signes linguistique. On peut très bien maîtriser de façon excellente sa langue sans avoir jamais eu à réfléchir sur les principes qui commandent son fonctionnement.

Il faut également faire une mise en garde contre ceux qui feraient de la linguistique une panacée, où quiconque, par souci de perfectionnement fait à la hâte, mêlerait des points essentiels d'une science dont l'abord n'est pas des plus faciles. Georges Mounin y consacre un magnifique chapitre dans ses Clefs pour la langue française (60).

Pour les enseignants inscrits au programme d'un an, aucun enseignement formel de la linguistique n'est assuré. Pour ceux qui font le programme de 4 ans, nous retrouvons dans un cas un cours obligatoire (60 heures), dans l'autre il est possible de n'avoir suivi aucun cours comme il est possible de détenir une spécialisation. Partout, on estime qu'il serait très souhaitable d'avoir une meilleure connaissance de la linguistique. On indique même, dans les cas où les étudiants possèdent une concentration ou une spécialisation en linguistique, que ce sont les meilleurs du programme. Il ne semble pas qu'on puisse exiger une plus grande part de linguistique étant donné que le futur enseignant fait son

---

(60) Seghers, Paris, 1975, voir le premier chapitre.

choix tardivement et que le programme est suffisamment chargé. Il s'agirait peut-être moins d'ajouter une section à un programme déjà fortement compartimenté (quand on pense qu'un étudiant doit choisir deux options) que d'introduire une nouvelle perspective face à la communication, à l'enseignement en milieu minoritaire, etc., applicable à tous les cours.

Genouvrier dit justement que "l'enseignant doit avoir été enseigné sur l'objet même de son discours pédagogique." (61) On ne peut espérer être maître à moindre frais. Maurice Dessaintes nous dit:

> "En contact quotidien, depuis bientôt vingt-cinq ans, avec des futurs professeurs de langue maternelle, comprenant et partageant leurs soucis pédagogiques, je suis de plus en plus convaincu de la nécessité, pour tous ceux qui dispensent cet enseignement avec quelque ferveur, d'une formation linguistique de base qui leur est trop parcimonieusement donnée, que ce soit au niveau universitaire ou au niveau de l'enseignement normal." (62)

Ce qui peut paraître vrai en contexte majoritaire devrait s'avérer plus pressant en milieu minoritaire.

L'essentiel de l'ambiguïté que nous sentons tout au long de notre enquête réside dans la notion de qualité avec laquelle l'école est prête à vivre. L'enseignant doit à la fois, perfectionner sa langue et, maîtriser l'essentiel des principes et des méthodes qui peuvent rendre possible l'enseignement en milieu minoritaire. Le plus souvent, il ne retient que quelques vagues trucs (techniques) dont il ne peut tirer aucun parti parce qu'il a oublié les raisons pour lesquelles il les a choisis et il se décourage devant la lourde tâche.

---

(61) Emile Genouvrier et J. Peytand, Linguistique et enseignement du français (Paris: Larousse, 1970).

(62) Maurice Dessaintes, Recherche linguistique et enseignement (Gembloux: J. Duculot, 1971).

L'attitude linguistique à laquelle nous avons fait appel plus haut, éveillant chez l'étudiant-maître une perception sereine de la norme, de l'évaluation, des mécanismes de la communication, et des lois internes qui régissent l'oral et l'écrit, devrait désamorcer l'inquiétude et le défaitisme qui minent le professeur de français. Nous reconnaissons au cours de notre enquête un abattement général qui fait du professeur de langue un agent d'assimilation. Un maelström s'installe: d'une part, l'enseignant est peu sûr de sa propre langue (60% suivent des cours d'appoint) et on le perfectionne à coup de grammaire et d'exercices prescriptifs; d'autre part, il se raccroche à cette formation et aux manuels qui lui montrent une vision unique de la langue, et il se sent en perpétuel conflit avec les réalités socio-dialectales, les valeurs des registres et la grammaire du discours. Nous pouvons avancer sans peine que l'assimilation laisse ses traces à l'intérieur même du système scolaire parmi ceux dont la responsabilité est d'enseigner la langue maternelle.

Pour faire basculer la tendance (Bastuji ne dit-elle pas que le choix est politique autant que linguistique), il faut qu'une société tout entière remette en question la qualité de son bilinguisme.

VI Conclusion

Nous retenons à titre de conclusion (33) trente-trois constatations qui s'imposent à la lecture du texte. Certaines pourraient faire l'objet de recommandations; d'autres mettent en évidence le besoin de poursuivre la recherche entreprise; d'autres encore peuvent être l'amorce à un dialogue fructueux entre les paliers d'enseignement. La plupart, pour respecter l'esprit avec lequel l'étude a été menée, émane directement du consensus exprimé par les enseignants eux-mêmes. Enfin, certaines sont le fruit de notre réflexion et s'inspirent des conclusions que l'on tire en mettant en relief l'ensemble des contraintes contextuelles qui régissent l'enseignement de l'oral. Nous estimons en fin de compte, qu'il est beaucoup moins question de changer du tout au tout les pratiques existantes que de modifier nos attitudes à l'égard de quelques faits généraux. Il faudra pouvoir répondre à quelques questions: Est-il raisonnable d'inclure la compétence communicative dans nos préoccupations scolaires? Quels types d'activités nous permettront d'accéder à la qualité de communication désirée? Le cadre scolaire actuel peut-il répondre aux exigences de la communication? Peut-on évaluer selon les moyens actuels la qualité de la communication?

Constatations

1. On doit souligner en tout premier lieu le ton quasi-universel de découragement et de défaitisme chez les enseignants; un très grand nombre d'interviews ont terminé avec les mots "on fait ce qu'on peut". (p. 121)

2. Le désir a souvent été exprimé que le ministère assume un rôle de leadership puisque les enseignants se sentaient isolés dans leur tâche. (p. 121 et 128)

3. Il y a à l'heure actuelle (1978-79) ambiguïté dans les programmes-cadres puisque l'un des trois épouse la formulation d'objectifs discrets et les deux autres proposent des objectifs globaux. Les documents du ministère proposent deux visions de ce qui constitue la compétence communicative et linguistique. (pp. 49 à 65, surtout page 65)

4. Il est clair d'après notre enquête auprès des enseignants que ceux-ci sont plus à l'aise avec la vision de Français intermédiaire, tout en demeurant mal à l'aise avec les résultats obtenus par cette vision pédagogique. (chapitre IV, passim)

5. Il n'y a pas le moindre indice pour montrer que la vision des Années de Formation (1975) ait percé dans la pratique pédagogique, du moins en ce qui a trait à l'enseignement du français. (chapitre IV, passim)

6. Tous les manuels étudiés, tant ontariens que québécois (ou d'inspiration française), se révèlent extrêmement faibles sur le plan de la communication. Le modèle prédominant en est un de la correction du langage à l'oral. (pp. 86-87, et 97)

7. L'analyse des rôles suscités par tous les manuels démontre à souhait la pratique pédagogique préconisée: l'enseignant donne, l'élève reçoit. L'élève "joue" le rôle presque exclusivement passif de récepteur et d'informateur. (pp. 80 à 83, et 88 à 90)

8. L'analyse des registres évoqués par les manuels indique le rejet à peu près complet de la spontanéité, du provisoire et de la recherche commune dans la communication orale. (pp. 82 et 83, 90 et 91)

9. Les niveaux de langue présents dans les manuels suggèrent le rejet de la langue populaire des Franco-ontariens, l'absence à peu près totale de celle-ci à moins d'être stigmatisée de "mauvais français". (pp. 82 et 83, et 90)

10. On constate que les manuels sont consacrés à un nombre restreint de fonctions communicatives, ce qui est en deçà des attentes de tout parlant français. La langue de l'école est, sur le plan de la communication, un code restreint par rapport au code diversifié de la langue de la vie. Peu surprenant, dès lors, que cette dernière est l'anglais. (pp. 85 et 86, et 94 à 97)

11. L'analyse des modes révèle une très petite gamme d'exercices suggérés par les manuels. Ce phénomène doit sûrement provoquer chez l'élève le sentiment du "déjà vu" lorsqu'il passe d'un niveau à l'autre. (pp. 83 à 85, et 91 à 94)

12. Il est évident que s'il y a si peu de véritable communication "enseignée" dans la classe de français, c'est parce que les instruments d'évaluation y font défaut. Nous avions nettement l'impression qu'il y aurait une plus grande part consacrée à l'oral et à la communication si l'enseignant avait les moyens d'évaluer ce qui s'y passait. (pp. 118 à 120, et 129 à 132)

13. Les enseignants n'ont pu suggérer aucune pratique pédagogique pour favoriser l'expression orale qu'ils n'avaient déjà employée en classe, ce qui laisse entendre que la simple réduction du nombre d'élèves ne changerait en rien les stratégies en vue de ce but. (pp. 118 à 120)

14. Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à enseigner l'expression orale ne peuvent en aucun cas être imputées à leur manque d'expérience dans l'enseignement. (p. 103)

15. Il faut souligner le très haut degré d'unité de méthodes et d'attitudes chez les enseignants malgré le fait qu'ils oeuvraient dans des milieux fortement différenciés quant à leur composition socio-économique, à leur taux d'anglicisacion, et à leur distance géographique. (pp. 115 et 116)

16. Notons que les enseignants acceptent explicitement que la compétence communicative est moins exigeante en situation de classe qu'en situation sociale. Lorsqu'on leur demande de juger des capacités communicatives de l'élève en dehors de la situation de classe, ils sont plus exigeants que pour la situation scolaire. (pp. 121 à 126)

17. Les enseignants et les écoles, en restreignant l'usage du français à la communication en classe, présentent un modèle déséquilibré du bilinguisme. Le modèle de communication est plus complexe pour l'anglais que pour le français, puisque dans le premier cas il s'agit de situations variées de communication; dans le dernier cas, il s'agit de situations rudimentaires de la maîtrise d'un code scolaire. (pp. 121 à 126)

18. La compétence communicative exigée pour la salle de classe est souvent exprimée à l'élémentaire en termes de la capacité à comprendre les directives. (p. 107)

19. On remarquera que dans presque tous les milieux étudiés, la seule institution qui donne accès au fait français, pour la plupart des élèves, est l'école franco-ontarienne. Dans un grand nombre de cas, selon les enseignants, l'appartenance au fait français n'est même pas véhiculée par la famille. (p. 106)

20. La norme retenue par les enseignants pour juger de la qualité de l'expression les fait confondre les erreurs de développement normales chez tout francophone et les erreurs d'interférence dues à l'anglicisation. On confond volontiers des erreurs de style et des erreurs de langue. Pour tout dire, on ne parle jamais d'erreurs, mais de <u>fautes</u>. (pp. 114 et 115)

21. On constate dans un nombre très élevé de cas la réduction de l'acte de communication à l'échange professeur-élève (sous sa forme la plus minimale de questions-réponses). (p. 124)

22. On notera l'engouement pour les matériaux d'apprentissage visant l'éducation spéciale lorsqu'il s'agit de pallier des difficultés linguistiques. (p. 118)

23. De l'aveu des enseignants, les matériaux d'apprentissage à leur disposition sont défectueux ou inexistants pour l'apprentissage de l'expression orale. Ils doivent imaginer les activités pertinentes. (pp. 118 et 128)

24. Il est évident pour l'enseignant que la communication orale n'est pas un facteur qui retarde le progrès scolaire de l'élève. Les attentes de l'école sont vagues, et le professeur (et l'élève) le sait. (p. 130)

25. Tous les enseignants, sans exception, disent n'avoir rien retenu de leur formation initiale pour l'enseignement de l'oral. (p. 145)

26. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques qui réunissent la faveur des enseignants et constituent également un élément d'optimisme, retenons l'influence de l'expérience théâtrale pour favoriser l'expression orale. Qui plus est, le théâtre semble fournir la seule possibilité de faire de l'école un milieu et une communauté d'expression française. "Je voudrais que toute l'école soit un théâtre." (p. 119)

27. Retenons l'ambiguïté de la formation dans les écoles de formation lorsqu'on propose un modèle dégagé pour l'enseignement de la langue maternelle, mais un modèle normatif pour la récupération du futur enseignant lui-même. (pp. 136 à 138)

28. Les écoles de formation réduisent souvent la méthodologie à la technique. (pp. 143 à 146)

29. Cinquante pour-cent des élèves acceptés aux écoles de formation doivent subir un enseignement d'appoint pour améliorer leur français. (p. 136)

30. En dépit du fait que les écoles de formation soient prêtes à envisager la présentation de méthodes appropriées à l'enseignement de la communication, elles n'en demeurent pas moins assujetties aux attentes des programmes et des Conseils scolaires. (p. 145 en relation avec chapitre II)

31. La norme proposée par les écoles de formation n'est pas en fonction de situations de communication mais en fonction du code normatif du français écrit. (pp. 140 à 142)

32. Rien n'indique que l'on prépare le futur enseignant à envisager les particularités sociales, régionales et dialectales d'une situation minoritaire. (pp. 141 et 142, et 146 et 147)

33. Les écoles de formation reconnaissent l'utilité d'une formation préalable en linguistique, mais on retrouve une présence très réduite de cette dimension dans le contenu de leurs propres programmes. (pp. 147 à 149)

SOMMAIRE

Parmi les généralisations émises au sujet de l'apprentissage des langues, il s'en trouve une que l'on retrouve à tout moment: tout enfant apprend avec facilité, de façon naturelle la langue de ses parents et la culture qu'elle sous-tend alors que pour plusieurs l'apprentissage d'une langue seconde se résume à une expérience artificielle et frustrante.

La présentation dichotomique comme on le fait ci-haut exerce une certaine fascination mais elle ne masque pas moins de nombreuses imprécisions. Elle semble d'ailleurs tout à fait inappropriée dès qu'on observe le comportement linguistique des groupes minoritaires. Il faudrait ajouter pour que le premier pôle de l'opposition soit vrai que l'apprentissage de la langue maternelle n'est facile et naturel que s'il s'appuie sur un usage soutenu et dans des situations variées de communication.

D'ailleurs, selon certaines études, mêmes dans des pays fortement homogènes sur le plan linguistique comme la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne, la langue d'apprentissage à l'école constitue une seconde langue pour les élèves dans des proportions allant jusqu'à 70% d'entre eux. En un mot, l'école a pour fonction de donner un code nouveau et d'exploiter des situations de communications inconnues à la plupart de ces clients. Cette difficulté est doublée en situation minoritaire du fait que l'acquisition de la langue seconde (pour reprendre le second pôle de la généralisation évoquée) ne constitue pas une expérience difficile et frustrante mais bien au contraire, elle se présente comme allant de soi pour s'intégrer dans un milieu majoritairement anglophone.

C'est à cette double difficulté que l'autorité du ministère de l'Education s'est adressée en formulant le présent projet de recherche. Ils ont senti une difficulté réelle dans l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire causée par la faiblesse des interactions communicatives inhérentes au milieu socio-linguistique et l'assimilation inévitable à la langue anglaise.

1. Objet de l'étude

L'étude porte sur l'enseignement du français oral en milieu minoritaire. Le milieu identifié comprend sept régions de l'Ontario où les francophones sont en minorité: Windsor, Welland, Toronto, Ottawa Ouest, Pembroke, North Bay, et Cornwall. Le travail a été divisé en deux domaines. L'équipe de la Phase I, sous la direction du Pr. Raymond Mougeon, s'est intéressé aux caractéristiques socio-linguistiques de l'étudiant. On peut retrouver les résultats de l'enquête dans le volume I de la présente étude.

Pour notre part, à la Phase II, nous avons tenté de mettre en lumière les paramètres contextuels de l'acte pédagogique (Programmes-cadres, manuels, stratégies de l'enseignement) au regard de certains concepts socio-linguistiques. Le rapport vise à faire ressortir l'adéquation de l'acte pédagogique au but visé dans une situation donnée.

2. Buts de l'étude

On peut les voir sous un double point de vue. D'une part, informer en faisant l'inventaire critique de:

1: la littérature se rapportant au champ d'étude (chapitre I);

2: des Programmes-cadres (chapitre II);

3: des manuels (chapitre III);

4: de la formation des enseignants (chapitre V).

D'autre part, comparer les différents domaines en cherchant à identifier un certain nombre de fils conducteurs, responsables des comportements observés. Nous avons donc comparé:

1: le contenu des Programmes-cadres afin de saisir leur adéquation aux besoins de la communication (chapitre II);

2: la perception que l'enseignant se fait d'un certain nombre de paramètres (norme, qualité de la langue, besoins de la communication) afin de dégager de ses remarques un profil type de l'enseignant de français en situation minoritaire (chapitre IV);

3: le rapport entre l'orientation de la formation et les besoins spécifiques pour l'enseignement de l'oral (chapitre V);

4: la correspondance qui peut ou devrait exister entre les données de la sociolinguistique (chapitre I) et ce que nous offre les trois domaines ci-dessus (les chapitres II, III, IV et V renvoient chaque fois qu'il est possible à des commentaires du chapitre I).

3. Méthode

Dès le départ, les auteurs ont opté pour une approche où ce ne sont pas les chercheurs seulement qui évaluent, mais les personnes engagées dans l'expérience. Bien que cette approche corresponde totalement avec la personnalité et la vision des chercheurs, celle-ci s'est imposée d'elle-même à cause de la nature même de l'étude.

D'abord, des contraintes budgétaires et de logistique nous rendait impossible l'observation directe de cas. Surtout, étant donné le réseau complexe des phénomènes interreliés, il est impossible d'isoler des causes précises. Nous avons préféré offrir une compréhension globale des phénomènes, envisagés dans leur cadre de référence subjectif. En ce sens, l'étude reflète aux intéressés (le Ministère, l'enseignant, l'Ecole de formation, et le producteur de manuels) leurs perceptions respectives.

En conséquence de cette prise de position, il faudrait penser à transmettre et à utiliser l'information que nous soumettons, selon une formule différente. Etant donné la nature complexe des causes, la plupart étant inscrites dans des attitudes séculaires, il faut que tous les participants contribuent à leur interprétation. Par delà la publication des rapports, il serait nécessaire que séminaires, colloques, journées pédagogiques, à tous les paliers et inter-paliers soient organisés.

L'appareil de l'enquête comprend:

1) deux entretiens structurés (voir appendice I et II)

Le premier questionnaire s'adresse à l'enseignant. Trente-huit questions se rapportant à 12 domaines privilégiés de l'enseignement de l'oral ont été préparées avec l'aide d'enseignants et testées auprès d'eux. En outre les chercheurs principaux se sont inspirés de leurs expériences personnelles lors de journées pédagogiques ou encore de leurs participations à la création de programmes-cadres ou à titre de conseiller dans la confection de matériaux didactiques - (chapitre IV).

Le second questionnaire s'adresse aux Ecoles de Formation. Il comprend les mêmes domaines retenus au chapitre précédent pour établir des comparaisons. Ces domaines sont répartis sur 24 questions (chapitre V).

2) trois analyses de contenu

La première, quoique incomplète porte sur la littérature linguistique se rapportant au sujet à l'étude (chapitre I).

La seconde porte sur les Programmes-cadres et situe la genèse ainsi que les implications herméneutiques qui découlent de la vision ministérielle (chapitre II).

Enfin, l'étude des contenus de manuels s'est faite à partir d'une grille d'analyse. Cette grille tient compte du rôle

des participants dans l'acte de communication, du registre de langue privilégié, du mode du discours choisi, ainsi que de la fonction de communication exploitée ou atteinte. Cet instrument pourrait s'avérer des plus précieux pour la confection et la critique de programmes-cadres, de manuels ou de situations de classe.

4. Contenu

Chacun des chapitres éclaire le contenu des autres à condition de les lire de façon comparative. Par exemple, l'essentiel du chapitre I consiste à montrer qu'enseigner l'oral même dans des proportions très élevées, en usant de stratèges variés ne favorise en rien l'amélioration de la compétence à communiquer si on ne tient pas compte en même temps de conditions essentielles à l'acte de communiquer, comme par exemple, le registre de langue, le rôle des actants, et de facteurs situationnels nombreux. Par ailleurs, le chapitre IV montre avec multiples exemples que l'enseignant confond et réduit l'acte de communication au fait de faire de l'oral en classe. Ainsi, la période de lecture, le fait de recourir à des aides audio-visuels, ou encore "l'élève est toujours libre de me poser des questions" montrent que l'oral n'est jamais conçu en soi mais plutôt comme prétexte pour améliorer l'écrit ou la performance générale de l'étudiant. Première évidence: "faire de l'oral" n'implique pas nécessairement que l'on favorise la compétence à la communication.

En outre, au chapitre I, on tente de faire la part des choses au sujet de l'approche discrète du signe linguistique. Il est indéniable que l'enseignant opérant selon l'axe du temps, celui-ci étant finement controlé par le programme, qu'il lui sera toujours nécessaire de découper la matière linguistique en portions assimilables. Ce que nous critiquons le plus ce n'est pas tant la méthode que la réduction qu'on opère dans le processus complexe qu'est le langage. Le "temps linguistique" est ainsi rempli pour qu'il n'y ait pas de vide – pour

éviter que l'enfant parle librement puisque c'est une source d'erreur. On oublie que la forme linguistique est un moyen. On néglige le sens qui devrait être le but de tout acte communicatif. En conséquence, se polarisent deux entités, la langue de l'enfant, et la langue à enseigner, et l'école tente l'impossible effort de combler le fossé qui s'élargit entre les deux mondes. Plus on craint, moins on fait parler l'enfant; plus on devient normatif, moins on a de chance de rejoindre celui qu'on éloigne. Les chapitres IV et V montrent à profusion combien le langage est perçu dans sa dimension formelle et dans une perspective taxonomique. En un mot, le modèle linguistique que l'école propose à ses élèves est en deçà des attentes de ces derniers en matière de communication.

En conséquence, la langue de l'école est un code à apprendre, la langue de l'entourage est utile pour la communication. La mise en relief des données des chapitres I et IV indique que l'on confond le fait de connaître une langue (compétence linguistique) et le fait d'utiliser convenablement une langue (compétence communicative). L'ambiguïté devant laquelle se trouve l'enseignant ne tient pas seulement à son manque de connaissance des phénomènes linguistiques mais surtout à sa difficulté bien compréhensible de réagir devant le type d'élève en situation minoritaire. Pour plusieurs d'entre eux, la langue française est acquise et pratiquée en situation de communication pour la première fois à l'école. On peut comprendre dès lors, la panique de l'enseignant qui voit comme une épreuve suffisante à surmonter le seul fait de faire acquérir le contenu formel, loin de lui la préoccupation de faire du sens avec la langue. En fait, l'objectif particulier (acquérir des structures correctes), supplante l'objectif général (manipuler la langue pour faire du sens). Il découle de cette panique toute une logique de comportements dénoncés au chapitre IV.

1 - confiance aveugle dans le manuel - catalogue des structures à enseigner;

2 - refus de la langue de l'enfant parce que source d'erreur;

3 - rejet de situations produisant un échange libre et varié.

On peut dire que l'enseignant et l'école en général (conf. Chapitre I, 1.4 et 1.5) manque de recul pour comprendre qu'elle vogue avec le courant de l'assimilation et amplifie peut-être le syndrome que cause l'apprentissage du français en milieu minoritaire. L'une des raisons majeures de la difficulté que nous rencontrons est d'ordre culturel: la panique devant la difficulté d'atteindre l'objectif visé entraîne le recours à des stratégies de courtes portées, en deçà des besoins de la communication. La langue est dépouillée de sa valeur fonctionnelle, elle est réduite à un contenu à enseigner que les plus brillants maîtrisent sans nécessairement atteindre un niveau de compétence communicative satisfaisant. Les commentaires des enseignants indiquent une certaine relation entre la réussite à l'oral et la réussite dans les autres matières, entre l'utilisation du français à la maison et dans des activités para-scolaires et la qualité du français oral (tableaux 2 et 3, chapitre IV).

Les consignes ministérielles ne semblent pas éloignées de la conception que se font les enseignants de l'enseignement de l'oral. D'ailleurs l'enseignant reproche au Ministère de ne pas toujours jouer le rôle de leadership qui lui incombe.

Quoique dans leurs grands principes les documents ministériels reconnaissent que:

1 - la maîtrise de la langue est une totalité qui n'est pas décomposable en unités discrètes;

2 - la maîtrise de la langue comporte la maîtrise d'une variété de contextes langagiers, tant à l'écrit qu'à l'oral;

3 - la maîtrise de la langue comporte un contexte social, y compris celui de la salle de la classe;

4 - la maîtrise de la langue admet un rythme différent pour chaque enfant;

les objectifs particuliers sont conçus comme des prescriptions et ils sont dilués dans la vague expression "mieux s'exprimer" dans 22 objectifs particuliers sur 28. L'étude de ces 22 objectifs montre qu'il s'agit d'étaler le contenu d'une grammaire et de consacrer certaines activités scolaires réputées nécessaires pour le même but (conf. chapitre II passim).

Si l'on retrouve dans les programmes-cadres un modèle à trois composantes:

1 - un modèle de compétence linguistique, comme le fait d'employer la phrase simple;

2 - un modèle de compétence scolaire, comme le fait d'exécuter une tâche: mémoriser un poème;

3 - un modèle de compétence communicative, comme l'improvisation lors de discussions,

la disproportion dans la distribution des trois modèles est flagrante. On ne retient que 2 objectifs "essentiels" sur un total de 28 pour le troisième modèle.

L'importance du manuel dans le contexte que nous étudions ne doit pas être négligée. Il représente en quelque sorte le moyen terme entre les principes généraux évoqués dans les consignes ministérielles et la perception, somme toute limitée, de l'enseignant au sujet de l'acte de communication, tout au moins telle qu'il nous la soumet au chapitre IV. Rien n'indique que le manuel ouvre de nouvelles perspectives face à l'acte de communication. Il consacre l'acte pédagogique à l'intérieur des références habituellement reconnues par l'enseignant. C'est donc dire que ce dernier s'en trouve satisfait quoiqu'il

sache qu'il ne lui est d'aucun secours pour l'établissement d'une pédagogie de la communication. Le manuel ne propose aucun modèle de communication, même pas de communication scolaire. Les tableaux 3 en 3.3.4 et en 3.4.4 indiquent bien au sujet des modes de discours, pour ne prendre qu'un seul exemple, la rigidité des échanges professeur-élève. Essentiellement, l'élève doit répondre aux questions du professeur et faire des exercices écrits à partir d'un commandement oral du professeur ou d'un commandement écrit du manuel.

Au chapitre de la formation des enseignants, l'étude montre également l'existence d'un paradoxe avec lequel il est difficile de vivre parce qu'il n'est pas sans causer des répercussions néfastes sur la perception que l'enseignant se fait de lui-même et de la difficulté d'enseigner une langue de communication en milieu minoritaire.

D'une part, 50% des futurs enseignants reçoivent, lors de leur stage de formation, un enseignement de perfectionnement. Cet enseignement semble être normatif et il porte sur des traits discrets (anglicismes, faiblesse du vocabulaire, fautes de grammaire). D'autre part, ces futurs enseignants doivent assimiler les rudiments d'une méthodologie très exigeante qui repose sur une approche dégagée et intégrée de l'apprentissage de la langue maternelle.

Le manque de confiance en soi se lit dans chacun des témoignages. L'enseignant semble plus à l'aise dans un cadre structuré, muni de consignes précises où l'initiative prend peu de place, toujours parce que l'on craint la faute, la sienne et celle de l'élève. Enseigner la langue maternelle semble représenter une perpétuelle bataille contre les réalités socio-linguistiques.

Enseigner le français, langue maternelle en situations minoritaires, présentement, se caractérise par la négation du substrat socio-linguistique qui pourrait être le point d'appui

à un échange communicatif, la crainte et la non-reconnaissance des phénomènes assimilateurs chez l'enseignant autant que chez l'élève, et le recours à la rigidité, à la prescription comme seule garantie à une pratique dont on veut être le maître.

L'élève de ces milieux est confronté à une situation socio-linguistique limitée et rétrécie par rapport aux attentes de tout communicant (conf. les résultats du volume I) et à un modèle scolaire (tel que le révèle les programmes-cadres, les manuels et la formation des enseignants) qui consacre cette situation lacunaire.

Au lieu d'offrir un modèle qui réagit sur la situation socio-linguistique, l'école est le reflet de ce milieu. Aucune des causes de difficultés que l'étude identifie ne pourrait à elle seule transformer la situation critique dans lequel se trouve l'enseignement du français parlé en milieux minoritaires. C'est à la compréhension des phénomènes complexes comme la conception du bilinguisme particulier vécu dans les situations évoquées, la connaissance des instances de communication accessibles au modèle scolaire, l'attitude à adopter face aux variétés dialectales, que l'école franco-ontarienne doit s'attaquer.

Spoken French in the School Environment of Minority Franco-Ontarian Communities

Volume II: The teaching of Oral Skills: Teaching Strategies, Learning Materials, Teacher Education

Executive Summary

Among the generalizations that can be found concerning the learning of a language, it is said that any child learns quite easily and naturally the language of his parents as well as its patterns of socialization; on the other hand, the learning of a second language, apart from immersion experiences, is an artificial and frustrating experience.

This dichotomous presentation yields a certain fascination, yet it masks numerous imprecisions. In any case it appears quite inappropriate as soon as the subject of discussion is the linguistic behavior of minority groups. In order for the first pole of the dichotomy to be true, it would be necessary to add that the learning of one's mother tongue is easy and natural only if it is based on the sustained use of that tongue in varied communication situations.

Moreover, some studies have determined that even in countries that are considered linguistically homogeneous, such as Great Britain, France and Germany, the language of the school represents a second language for up to 70% of the pupils. In other words, the school's rôle is to teach a new linguistic code and explore various linguistic usages which are unknown to the majority of its clients. In a minority situation, one must add to this difficulty the fact that the learning of the second language (to take up the second pole of the generalisation mentioned above) does not represent a difficult and frustrating task. On the contrary, learning the second language goes without saying as an absolute necessity for integration in a massively anglophone milieu.

It is this twofold problem which ministry officials wished to address in the present research project. They perceived a real difficulty in the teaching of the mother tongue in minority situations, caused in

part by the weakness of the communicative interactions inherent in minority situations and in part by assimilation patterns among students.

1. Purpose of the study

The study has as its object the teaching of oral French (français) in minority situations. The minority situations are defined for purposes of the study as seven regions in Ontario in which francophones are in a definite minority: Windsor, Welland, Toronto, Ottawa West, Pembroke, North Bay and Cornwall. The study was divided into two parts.
Part I of the project was conducted by a team under the direction of Professor Raymond Mougeon (O.I.S.E.) which studied the sociolinguistic characteristics of the students. The results of that study are available in volume I of the present report.

The purpose of Part II was to highlight the contextual parameters of the teaching of oral skills (Ministry guidelines, textbooks, teaching strategies) in parallel with certain sociolinguistic and psycholinguistic concepts. The study aims to point out the adequacy (or lack thereof) of the teaching strategies in view of the aims proposed in a specific context.

2. Aims of the study

They can be observed from two aspects. On the one hand, inform and present a critical inventory of

1) the literature dealing with the area of study (chapter 1),
2) Ministry guidelines (chapter 2),
3) the textbooks used in minority situations (chapter 3),
4) initial and continuing teacher education.

On the other hand, compare the various areas of study in order to identify a certain number of common themes explaining the behavior which was observed. Part II of the study therefore compared the following:

1) the content of the Ministry guidelines in order to compare with normal communicative needs (chapter 2),
2) teachers' perceptions of a certain number of parameters (linguistic norms, language quality, communicative needs, etc.)

in order to draw up a profile of the kind of teaching common in the teaching of French in minority situations (chapter 4),

3) the link between initial and continuing education of teachers and the requirements of the teaching of oral skills,

4) the correspondence which can or should exist between socio-linguistic data (chapter 1) and the three areas above (chapters 2, 3, 4 and 5 alluded as often as possible to the commentaries of chapter 1).

3. Method

The authors adopted the position from the beginning that not only they, but also those who participated in the study, were to be involved in the assessment. Although this approach corresponds to the personality and views of the researchers, it was imposed by the nature of the study itself.

Budget constraints did not allow the direct observation of classroom behavior. In particular, the complex network of interrelated phenomena made it impossible to isolate precise causes. It was preferable to give a comprehensive presentation of phenomena viewed from their subjective points of reference. In this sense, the study reflects for interested parties (Ministry, teachers, Faculties of Education, textbook producers) their respective perceptions.

As a result of this starting point, it is to be hoped that various procedures will be envisaged for the transmission of the information contained herein. Given the complex inter-relation of phenomena, most of which are anchored in traditional attitudes, it is to be hoped that all the interested parties will participate in its interpretation. Beyond the publication of the report, it would seem useful to foresee the presentation of colloquia, seminars, workshops at all levels of the educational matrix.

Instruments used:

1) Two structured interviews (see appendices I and II).

The first is addressed to the teacher. It contains 38 questions centered on 12 areas highlighted in the teaching of oral skills and prepared after validation with practising teachers. Moreover, the principal

investigators were able to draw on their personal experience in professional development, program development, development of guidelines and learning materials (chapter 4).

The second structured interview is addressed to professors of language arts in the two French-language Faculties of Education. It takes up the same areas of interest as the first, disposed in 24 questions.

2) Three content analyses.

The first, although incomplete, touches upon the review of literature dealing with the subject at hand (the literature concerning the teaching of the mother tongue in minority situations is not extensive).

The second, dealing with Ministry guidelines, touches upon the genesis and the problems of interpretation inherent in the vision concerning language arts implicit in the same guidelines.

Finally, content analysis of the textbooks in use was done using an analytic grid. The grid takes account of the role of participants in communication, of the register of language highlighted, of the mode of discourse chosen and of the communicative functions expected by textbook exercises. This instrument might conceivably be very useful for the elaboration and analysis of guidelines, textbooks and classroom situations.

4. Content

Each chapter clarifies the content of the others on condition they are read comparatively. For example, chapter 1 shows essentially that the teaching of "oral language", even with frequent and varied teaching strategies, is not likely to advance communicative competence if those same teaching strategies do not take account of essential features of communication, e.g., registers, role of actors, and numerous situational factors. Furthermore, chapter 4 shows many examples of teacher practice which reduce the communicative act to "functioning orally" in class. Thus the reading period, the use of audio-visual materials in which "the pupil is always free to ask questions" show that oral skills are never seen as existing for themselves, rather as a pretext for perfecting writing skills or the general (academic) performance of the student. In a word, practising oral skills does not imply practising communicative competence.

Again in chapter 1, the authors draw attention to the problems inherent in the discrete approach to the teaching of language skills. While it is true that the teachers: (i) function in time; (ii) are constrained by the program and (iii) have to divide the linguistic material into assimilable proportions, it is not these constraints which are criticized so much as the reduction imposed on the complex process know as language. The "linguistic time" is thus filled up so that there may be no free time--to avoid giving the child the chance to speak freely--because this is a source of error. Teachers thus forget that the linguistic form is merely a means to an end. Meaning is forgotten as an essential component of the act of communication. As a result there is a polarisation between two different realities - the language of the child and the language of the school, and the school attempts the impossible task of bridging a gap that grows between the two worlds. The more one fears mistakes, the less one lets the child speak; the more one becomes normative in manner, the less one has the chance of touching the child that one is rejecting. Chapters 4 and 5 show to what point language is perceived in its formal dimension and in a taxonomic perspective. In a word, the linguistic means proposed by the school are considerably less than the child's expectations for the full use of language.

As a consequence, the language of the school is a code which must be learned, but the language of the milieu is useful for communication. The comparison of chapters 1 and 4 reveals the confusion between knowing a language and using it appropriately. The ambiguity for the teacher resides not only in his own lack of knowledge of linguistic phenomena, but particularly in his understandable difficulty in reacting to the kind of pupil to be found in minority situations. For many of the latter, French is acquired and practised for the first time in a classroom situation. One can understand the teacher's panic, viewing as he does the task of teaching the formal properties of language, let alone the task of making sense with it, as sufficient criterion for language teaching. In fact, specific objectives (acquiring correct structures) supplant the general aims (using language to activate meaning potential). This panic explains the logic of a number of behaviors noted in chapter 4:

1) Blind confidence in the textbook - a catalogue of structures to be taught.
2) A refusal to consider the child's language since it is a source of error.
3) A rejection of classroom situations which would produce spontaneous and varied exchanges.

It can be said that the teacher and the school in general (cf. chapter 1, 1.4 and 1.5) lack the necessary distance to understand that the latter is swimming with the current of assimilation and is perhaps accentuating that syndrome by the methods used for the teaching of français in minority situations. One of the principal reasons for the difficulty encountered is of a cultural order: the panic in face of the difficulty of attaining the objective leads to short range strategies which are well below the real communicative needs. The functional values of language are discarded and language is reduced to a content to be taught, a content which the more intelligent pupils can master without necessarily arriving at a satisfactory level of communicative competence. As a matter of fact, teachers' comments indicate a certain relationship between success in oral skills and success in other subjects, between the use of French at home and in extra-curricular activities and the quality of the French spoken (chapter 4, tables 2 and 3).

Ministry directives do not seem far removed from teacher's preconceptions concerning the teaching of oral skills. On the other hand, teachers reproach the Ministry for its lack of leadership.

Although Ministry guidelines acknowledge in general that language mastery

1) is a totality which cannot be divided into discrete units,
2) implies the mastery of a variety of language contexts, both written and oral,
3) implies a social context, including that of the classroom,
4) admits a different rythmn of learning for each pupil,

nevertheless the specific objectives concerning oral skills are subsumed under the vague expression "to better express oneself". A study of the 22 objectives (out of 28) reveals that they simply take up the contents

of a grammar and sanction certain school activities said to be necessary "to better express oneself" (cf. chapter 2, passim).

We do find in the intermediate guideline a threefold model:

1. A model of linguistic competence, such as the ability to use a simple sentence.
2. A model of scholastic competence such as the ability to accomplish a task: memorize a poem.
3. A model of communicative competence, such as the ability to improvize in a discussion.

But the distribution of the three models is disconcerting. Of the 28 "essential objectives", only 2 of the 28 are reserved for the third model.

One cannot underestimate the importance of the textbook in the context under study. It represents as it were the middle term between Ministry guidelines and teacher perceptions, necessarily limited, concerning the communicative act, at least as revealed in chapter 4. Nothing indicates that the textbook opens new perspectives concerning the communicative act. It reinforces traditional rôles for the teacher, therefore reinforcing teacher satisfaction in the instrument, even though it is dimly understood to be of little help in establishing a pedagogy of communication, even of classroom communication. The example of modes of discourse (table 3, chapter 3, 3.3.4 and 5.4.4) reveals the rigidity of teacher-pupil exchanges. Essentially, the pupil must answer the teacher's questions and do written exercises on command of the teacher or the textbook.

The chapter dealing with initial and continuing education of teachers reveals the existence of a paradox which must be difficult to live with since it cannot but have a negative influence on the perceptions which the teacher has of himself and of the difficult task of teaching a language of communication in minority situations.

On the one hand, 50% of teachers in training take remedial courses to perfect their French, and those courses are normative in their approach as well as based on discrete features (anglicisms, vocabulary, grammar mistakes). At the same time, the future teachers must assimilate

the rudiments of a demanding profession which is theoretically based on a flexible and integrated approach to the teaching of the mother tongue.

Each interview reveals a high degree of lack of self-confidence. The teachers seem to be more at ease in a structured context, armed with precise instructions, in which initiative has little room, again because one fears errors, both the pupil's and one's own. Teaching the mother tongue in minority situations seems to be a perpetual battle against sociolinguistic realities.

The teaching of Français in minority situations is presently characterized by the rejection of the sociolinguistic substratum which might provide a starting point for a communicative exchange, the fear and the non recognition of assimilating factors at work in the teacher as much as in the pupil, and the recourse to rigid approaches and prescriptions as the only guarantee of a practice which teachers are trying to master.

The pupil is confronted with a sociolinguistic situation which is limited in scope and restricted in nature with regard to the communicative expectations of any normal speaker (cf. results of vol. I) and with a school model (as revealed by Guidelines, textbooks and teacher practice) which confirms the gap.

Instead of offering a model which interacts with the sociolinguistic situation, the school is the reflexion of the milieu. None of the causes of difficulty as revealed in the study could singly transform the critical situation of the teaching of Français in minority situations. The Franco-Ontarian schools should in fact be able to advance the understanding of complex phenomena such as bilingualism as experienced in minority situations, the communicative situations which in fact are accessible to the school model, and attitudes to be adopted in the face of dialectal varieties.

Tentative de synthèse des résultats des volumes I et II

Comme nous l'avons vu plus haut l'enquête de la phase I a révélé l'existence de différences interindividuelles et intercommunautaires considérables dans la maîtrise du français par les élèves. Ces différences nous ont amené à postuler qu'il existe deux types d'élèves dans les écoles de langue française en communauté minoritaire: (a) des élèves qui acquièrent normalement les éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en français) et (b) des élèves qui ont des difficultés persistentes avec des éléments de base du français (typiquement des élèves qui communiquent surtout en anglais).

Compte tenu de ces résultats, on pourrait s'attendre à ce que les programmes cadres, le matériel pédagogique, les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants soient en partie conçus de façon à pouvoir répondre aux besoins différents des deux populations d'élèves identifiées plus haut. A ce sujet, les enquêtes menées pour le Volume II révèlent une absence presque totale de prise en considération des différences interindividuelles et intercommunautaires énoncées plus haut, bien que celles-ci soient perçues comme une source de frustration par les enseignants interviewés durant l'enquête de la Phase II. A notre avis, il s'agit là d'une lacune importante que l'on devrait songer à combler rapidement.

Un autre résultat révélé par le Volume II est qu'il existe une assez grande uniformité dans la pédagogie du français parlé, que cela soit au niveau des programmes cadres, des manuels et des méthodes d'enseignement. Cette pédagogie repose sur une conception restreinte et normative de l'utilisation de la langue parlée. Plus précisément, cette pédagogie tend à délaisser les fonctions langagières qui correspondent à un emploi de la langue à des fins communicatives et elle tend

à privilégier un nombre restreint de fonctions langagières dont certaines sont à la limite anticommunicatives. Nous ne pensons pas que l'approche pédagogique que nous venons de décrire est foncièrement différente de celle que l'on pourrait trouver en milieu scolaire francophone majoritaire, cependant, il est nécessaire de prendre conscience des conséquences possibles de l'adoption d'une telle approche en milieu scolaire minoritaire. Nous avons vu en effet que dans certaines communautés et pour certains élèves, la communication en français est très réduite à l'extérieur de l'école et que dans certains cas, on assiste même à un abandon du français pour la communication parents↔enfant. Face à une telle réduction, il nous semble d'autant plus important que la classe de français devienne un lieu favorable à la communication de façon à assurer: (a) un minimum de communication en français aux élèves les plus assimilés et (b) à compenser le manque de communication en français des élèves moins assimilés.

En ce qui concerne l'aspect normatif de l'approche pédagogique décrite plus haut, précisons qu'elle se traduit par une tendance à considérer le français des élèves comme fautif. Il doit donc faire l'objet de corrections visant à extirper ses éléments fautifs pour les remplacer par les éléments corrects. A ce sujet, les chercheurs de la Phase II ont tenté de montrer pourquoi il serait préférable de substituer à l'approche normative ou substractive une approche qui consiste à enrichir le répertoire linguistique de l'élève. Dans des communautés où les élèves des écoles de langue française manquent de motivation pour continuer à maintenir le français, il nous paraît d'autant plus impératif de remettre en question l'approche normative décrite plus haut et par là même contribuer à développer chez les élèves des attitudes positives à l'égard du français et de son apprentissage.

Terminons par quelques remarques au sujet de certains des résultats de l'enquête consacrée à la question de la formation des en-

seignants de français. A ce sujet, on peut déplorer deux faits: (a) les cours de formation portant sur l'enseignement du français reposent également sur une vision normative de l'enseignement de la langue et (b) les enseignants ne reçoivent pas ou très peu de formation en linguistique. Nous ne reviendrons pas sur les raisons pour lesquelles il nous paraît nécessaire de renoncer à l'enseignement normatif du français dans nos écoles de langue française. Il nous semble donc urgent que les écoles de formation prennent part au renouveau pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français langue maternelle première langue en Ontario. A ce sujet, nous pensons qu'une solide formation en linguistique et sociolinguistique pourrait constituer un élément clef de ce renouveau pédagogique. Une telle formation pourrait entre autres permettre aux futurs enseignants de français de prendre conscience de la validité et de l'authenticité du français ontarien et du français canadien en général et d'acquérir les principes qui sous-tendent une approche communicative à l'enseignement du français première langue.

APPENDICE I

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS DES SITUATIONS MINORITAIRES EN ONTARIO

APPENDICE I

Projet n° 414

QUESTIONNAIRE PHASE II

Nombre d'années d'enseignement _____

Total _____

à l'école _____

dans une école française _____

Identification régionale

	2	5	9	12
NB				
PB				
OT				
CO				
TO				
WD				
WE				

QUESTIONNAIRE

1. Décrivez si possible le milieu d'où proviennent la plupart de vos élèves.

2. Comment peut-on décrire la situation du français dans ce milieu?

3. Comment peut-on décrire la compétence en français de la moyenne de vos élèves?

4. Remarquez-vous un écart considérable entre la capacité de compréhension orale et la capacité d'expression orale?

5. Quelle proportion de vos élèves s'exprime peu ou pas en français?

6. Y voyez-vous une influence sur la quantité?

7. Quelle proportion de vos élèves est de foyers où le français est la langue de communication?

8. Dans votre milieu, pouvez-vous nommer des situations en dehors de la salle de classe où l'enfant/le jeune peut s'exprimer spontanément en français?

9. A votre connaissance, quelle proportion de vos élèves profite au maximum de ces situations?

10. Pouvez-vous dire que ces situations contribuent à rendre plus spontanée, plus déliée l'expression orale des élèves qui en profitent? Est-ce qu'il y en a qui en profitent plus que d'autres?

11. En ce qui concerne le langage oral de vos élèves, quels sont les éléments de la langue française qui posent le plus de difficultés pour vos élèves? Veuillez expliciter.

12. Qu'est-ce que vous tenez le plus à corriger dans l'expression orale de vos élèves?

13. Y a-t-il des mesures spéciales dans votre pratique pédagogique pour favoriser la communication orale chez les élèves?

14. Est-ce que la présence d'élèves non francophones a une influence sur le choix des activités orales que vous leur proposez?

15. Avez-vous l'impression que le milieu scolaire favorise l'expression orale?

16. Quelle proportion du programme est accordée à l'enseignement du français?

17. Quelle proportion du programme de français est accordée à la pratique de l'expression orale?

18. Quelle proportion de l'évaluation globale du français est accordée à l'expression orale?

19. Veuillez décrire les méthodes d'évaluation qui sont employées pour arriver à cette note.

20. Est-ce qu'un élève peut être promu d'une classe à une autre sans avoir maîtrisé suffisamment, dans votre jugement, l'expression orale?

21. Les exercices qui visent à améliorer la langue orale sont-ils pour la plupart:

    a) intégrés à une séquence prévue à l'avance, ou
    b) dans une composante isolée du programme, ou
    c) occasionnels selon les besoins?

22. Quelle(s) méthode(s) préférez-vous employer afin de corriger les structures fautives chez vos élèves?

23. Pour ce qui est du matériel préparé à l'avance et qui sert normalement à l'enseignement de la langue orale, lequel trouvez-vous particulièrement efficace?

24. Est-ce que ce matériel est agréé par le ministère de l'Education ou le conseil scolaire.

25. Quelles sont les activités habituelles que vous proposez aux élèves afin d'améliorer leur français parlé?

26. Quelles autres activités leur proposez-vous de temps à autre?

27. Dans quelle mesure les activités proposées se trouvent-elles dans les manuels à votre disposition?

28. Vous trouvez-vous obligé d'adopter des méthodes que vous n'avez pas apprises au cours de votre formation (toujours pour l'enseignement du français oral)? Précisez s.v.p.

29. De toutes les techniques que vous avez apprises à la Formation des Maîtres ou en formation permanente, pouvez-vous en nommer deux que vous considérez les plus efficaces?

30. Quels instruments audio-visuels avez-vous utilisés au cours du mois dernier pour favoriser l'expression orale? Combien de fois?

31. Est-ce qu'il y a des activités spécifiques pour les élèves qui ont de la difficulté à s'exprimer en français? Si oui, lesquelles?

32. Quelles sont les attentes du programme de l'école en ce qui a trait à la compétence orale de l'élève?

33. Lorsque l'élève est amené à s'exprimer en classe, quels buts peut-on déceler à ses communications?

	% du temps
Pour informer ou persuader les autres	_____
Pour questionner	_____
Comme jeu créatif	_____
En vue de l'intégration de la personne au groupe	_____

34. Veuillez vous reporter à votre plan de classe comme aide-mémoire.

a) Combien d'élèves avez-vous?
b) Combien s'expriment spontanément en français?
c) Comment se situent ces derniers élèves au classement général par rapport aux autres dans la classe?
d) Est-ce que leur spontanéité amène les autres à parler plus souvent? Mieux?

35. A votre avis, les conditions de classe que vous connaissez présentement vous permettent-elles de réaliser une pratique optimale de l'enseignement de la langue orale? Veuillez préciser ce qu'il vous faudrait comme conditions optimales.

36. S'il y a lieu, quels sont les facteurs qui nuisent le plus? Indiquez votre choix en ordre décroissant de 1 à 6 (1 étant le plus important).

Le nombre d'élèves,
le programme,
la disposition physique de la classe,
les aides (ou absence d'aides) pédagogiques,
les décisions administratives,
l'attitude des élèves.

37. Accordez une note de 1 à 5 (5: très important, 4: important, 3: moyen, 2: peu important, 1: nul) à chacun des exercices que vous utilisez pour les fins indiquées.

Activité	Correction de langage	Efficacité de communication	Spontanéité de l'expression	Développement logique	Intégration culturelle

38. Reportez-vous au tableau 37.
Veuillez indiquer pour les mêmes exercices dans la colonne de gauche une note en termes de fréquence pour chaque exercice (5: très fréquent, 4: assez fréquent, 3: moyen, 2: rare, 1: nul).

39. Reportez-vous aux trois récits.
Lequel considérez-vous comme meilleur sur le plan de la langue orale?

A ____ B ____ C ____

186

APPENDICE II

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS DES SITUATIONS MINORITAIRES EN ONTARIO

APPENDICE II

Questionnaire à l'intention des Ecoles de formation

1. Comment décririez-vous la compétence en français de la moyenne de vos étudiants?

2. Avez-vous l'impression qu'ils ont une compétence suffisante en langue parlée?

3. Est-ce qu'il existe une forme de sélection, un test d'entrée contrôlant la qualité orale de la langue?

4. Quels sont les critères de rejet?

5. Quelle part du curriculum de l'étudiant-maître porte sur la préparation à l'enseignement du français?

6. Quelle proportion de celle que vous avancez en (5) porte sur l'enseignement de l'expression orale?

7. Quelles méthodologies leur proposez-vous pour enseigner la langue parlée?

8. Quels types de fautes visez-vous à faire corriger par le futur enseignant au niveau de la langue parlée?

9. Quelle importance relative accordez-vous à chacun de ces types de fautes?

10. Est-il possible d'enseigner le français parlé?

11. Est-il possible et souhaitable que tous les élèves atteignent un niveau de langue standard?

12. a) Est-ce que le programme de formation distingue entre norme écrite et norme orale?
    b) Si oui, quelle est la différence?

13. Le programme de français à l'Ecole de formation renseigne-t-il l'étudiant-maître sur:

    1) les particularités de la langue parlée en milieu franco-ontarien?
    2) les disparités régionales?
    3) les particularités de langue liées aux facteurs socio-culturels?

14. A partir de quels critères établissez-vous les différences?

15. Au niveau de la formation est-ce qu'on montre comment tenir compte de la présence d'élèves non-francophones dans les salles de classe?

16. Quelles sont les pratiques de classe précises que l'on préconise à l'école pour l'enseignement de la langue parlée?

17. En ce qui a trait à l'efficacité de la communication orale quels sont les critères d'évaluation proposés aux étudiants au cours de leur formation?

18 Est-ce que dans le programme de formation on incite l'étudiant à corriger la langue parlée des élèves? Par quels moyens?

19. Quel français enseigner?

20. Dans les programmes quel rapport fait-on entre l'apprentissage de la grammaire et l'apprentissage de la langue parlée?

21. Quelle est la pratique pédagogique qui en découle?

22. Quel est le contenu du programme de sciences linguistiques que reçoit l'étudiant à l'université?

    a) programme d'un an
    b) B.A. spécialisé

23. Que fait-on pour remédier aux lacunes en connaissances linguistiques chez l'étudiant-maître?

24. Est-ce que au niveau du secondaire on prépare le professeur de matières autres que le français aux difficultés de langage?

BIBLIOGRAPHIE

Authier, J., et Meunier, A. Norme, grammaticalité et niveaux de langue. Langue française, No 16, 1972, pp. 49-62.

Bachmann, C. Les techniques d'expression: aspects sociolinguistiques. Etudes de linguistique appliquée, No 14, 1972, pp. 47-60.

Bastuji, Jacqueline. Pourquoi des exercices de grammaire? Langue française, No 33, février 1977.

Bauman, Richard, et Sherzer, Joël F. (éds). Explorations in the ethnography of speaking. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

Bernstein, B.B. A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability. The ethnography of communication, J.J. Gumperz et D. Hymes (éds). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

___.Education cannot compensate for society. Language in education, Open University set text. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 213-218.

Bresson, F. Acquisition et apprentissage des langues vivantes. Langue française, No 8, 1970, pp. 24-30.

___.Développement du langage et activités de communication orale et écrite. Repères, I.N.R.D.P., S.E.R.P., No 21, 1973, pp. 65-76.

Brown, R., Cazden, C., et Bellugi, U. The Child's grammar from 1 to 3. Symposium on child psychology, Vol. 2, J.B. Hill (éd.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1969.

Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Vol. 4 No 1, mars 1979, 124 p.

Bullock, A. A language for life. Londres: H.M.S.D., 1974.

Bullowa, M. When infant and adult communicate how do they synchronize their behaviors? Communication présentée au colloque biennal de la International Society for the Study of Behavioral Development, Ann Arbor, Mich., 1973.

Cazabon, Benoît. Peut-on mesurer la langue maternelle? Quelques observations à partir des résultats obtenus au Test BGC-75. Langue maternelle, langue première de communication?, Actes de colloque no 1, Sudbury: Institut Franco-ontarien, février 1978.

Cazden, C.B. Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Thèse de doctorat, Harvard University, 1965.

___.The neglected situation in child language research and education. Language and poverty, F. Williams (éd.), New York: Academic Press, 1970.

___,John, V.P., et Hymes, D. Functions of language in the classroom. Contemporary Psychology, No 19. New York: Teachers Coll. Press, 1972.

Chevalier, J.-Cl. Quelle grammaire enseigner? Le français dans le monde, No 55, janvier-février 1968, pp. 21-25.

Corder, S.P. The significance of learners' errors. IRAL, No 5, 1967, pp. 161-169.

Coste, D. Quel français enseigner? Le français dans le monde, No 65, mai-juin 1969, pp. 12-18.

___.La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde: état de la question. Etudes de linguistique appliquée, No 18, avril-juin 1975, pp. 5-21.

D'Anglejan, Alison. Apprentissage des langues à l'école ou ailleurs. Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Vol. 4, No 1, mars 1979, pp. 39-64.

Dessaintes, Maurice. Recherche linguistique et enseignement. Gembloux: J. Duculot, 1971.

Doughty, Peter. Towards an educational theory of language. CILT Reports and Papers, No 10, 1974, pp. 27-35.

___.Language, 'English' and the curriculum. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1974.

___,Pearce, John, et Thornton, Geoffrey. Exploring language. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1972.

Ducrot, Oswald. La preuve et le dire: langage et logique. Paris, Mame: 1974.

___.et coll. Qu'est-ce que le structuralisme? Paris: Le Seuil, 1968.

Edelsky, Carole. 'Teaching' oral language. Language Arts, Vol. 55, No 3, mars 1978, pp. 291-296.

Engle, P.L. Language medium in early school years for minority language groups. Review of Educational Research, Vol. 45, No 2, 1975, pp. 283-325.

Ervin-Tripp, S.M. Is second language learning like the first? Tesol Quarterly, No 8, 1974, pp. 111-127.

Flanders, N.A., King, M.L., et Cazden, C.B. Functions of language in the classroom. Research in the Teaching of English. Vol. 8, No 1, pp. 46-65. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1974.

François, Frédéric. L'enseignement et la diversité des grammaires. Paris: Hachette, 1974.

___.La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Paris: Larousse, 1977.

Genouvrier, Emile. Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français. Langue française, No 13, 1972, pp. 34-51.

___,et Peytard, Jean. Linguistique et enseignement du français. Paris: Larousse, 1970.

___,et Poulin, Daniel. De la langue parlée à la langue écrite. Québec-Montréal: Les Editions françaises Inc., 1974.

Gruaz, Cl. Aspects sociolinguistiques de la syntaxe de 8 à 11 ans. Thèse de doctorat de 3e cycle, Nanterre, 1975.

Gueunier, N. Contribution à une grammaire des fautes. La phrase d'après un corpus de copies du premier cycle du second degré. B.R.E.F., Publications de l'Université de Tours, 1970.

Gumperz, John. Language in social groups. Stanford: Stanford University Press, 1971.

Halliday, M.A.K. Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold Publishers Ltd., 1973.

Halliday, M.A.K. The users and uses of language. Readings in the sociology of language. J. Fishman (éd.). The Hague: Mouton, 1968.

Hénot, Alain. Communication 589-101-75. Montréal: Guérin, 1978.

Huot, Hélène. L'établissement d'une progression est-il possible? Recherches pédagogiques, No 63, 1973, pp. 53-62.

___.Langue orale, langue écrite, registres de langue. Recherches pédagogiques, No 63, 1973.

___.Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle. Etudes de linguistique appliquée, No 20, octobre-décembre 1975, pp. 52-87.

Hymes, Dell. Pidginization and creolization of languages. Londres: Cambridge University Press, 1971.

___. On communicative competence. Sociolinguistics, J.B. Pride et J. Holmes (éds), pp. 269-293. Harmondsworth, Middx.: Penguin Books, 1972.

Jones, Rhian. Le langage en milieu scolaire. Quelques aspects de l'échange maître-élèves. Etudes de linguistique appliquée, Vol. 26, 1977, pp. 71-83.

Joos, Martin. The five clocks. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., 1967.

Kennedy, G. Conditions for language learning. Focus on the learner, J. Oller et J. Richards (éds). Rowley, Mass.: Newbury House, 1973.

King, M.L. Language: Insights from acquisition. Theory into Practice, Vol. 14, No 5, pp. 292-298. Columbus: Ohio State University, décembre 1975.

Labov, William. Stages in the Acquisition of Standard English. Shuy, 1964.

___. The logic of non-standard English. Georgetown Monographs on Language and Linguistics, Vol. 22, 1969.

___. The study of non-standard English. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1970.

Lagane, R. Le français commun, mythe ou réalité? Le français dans le monde, No 69, 1969, pp. 6-11.

Legrand-Gelber, Régine. Situations de communication et classe de français. Etudes de linguistique appliquée, Vol. 26, 1977, pp. 84-103.

Lentin, L. L'enseignement du français à l'école maternelle. Le français aujourd'hui, Vol. 22, 1973, pp. 55-60.

Levine, Josie. Some socio-linguistic parameters for analysis of language-learning materials. IRAL, Vol. 14, No 2, 1976, pp. 107-133.

MacGinitie, W.H. Research suggestions from the 'Literature Search'. Reading Research Quarterly, Vol. 11, No 1, 1975-76, pp. 7-35.

Mackey, William. Language teaching analysis. Londres: Longman, 1965.

Marchand, Frank. Le français tel qu'on l'enseigne. Paris: Larousse, 1971.

Marchand, Frank. Le français à l'école élémentaire. Langue française, No 13, février 1972.

Marks, Christopher T. Policy and attitudes towards the teaching of standard dialect: Great Britain, France, West Germany. Comparative Education, Vol. 12, No 3, octobre 1976, pp. 199-218.

Martinet, André. Eléments de linguistique générale. Paris: A. Colin, 1970.

Marzys, Zygmunt. Norme et usage en français contemporain. Le français dans le monde, No 108 (octobre-novembre) 1974.

Mecham, Merlin J. Enhancing environments for children with cultural-linguistic differences. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Vol. 3, No 6, 1975, pp. 156-160.

Ministre de l'Education nationale. Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire, No 46. Paris: B.D.E.N., 1972.

Mirambel, A. Remarques sur la 'norme' en matière de langue: à propos de l''usage' et de la 'norme' en grec moderne. Journal de psychologie normale et pathologique, No 3, juillet-septembre 1968, pp. 273-308.

Mougeon, Raymond. Compte rendu périodique du programme de recherches sociolinguistiques du Centre d'études franco-ontariennes. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

Mouillaud, G. Aspects psychosociologiques de l'enseignement du français. Le français aujourd'hui, No 12, janvier 1971, pp. 11-19.

Mounin, Georges. Clefs pour la linguistique. Paris: Seghers, 1971.

___.Clefs pour la langue française. Paris: Seghers, 1975.

___.La prononciation française dans son usage réel. Le français dans le monde, No 116, 1975.

Muller, Charles. Comment concevoir un enseignement du français--langue maternelle qui amène les élèves à découvrir les principes fondamentaux qui commandent la structure et le fonctionnement de la langue? Bulletin CILA, Vol. 19, 1974, pp. 17-27.

Myers Scotton, Carol, et Ury, William. Bilingual strategies: the social functions of code-switching. International Journal of the Sociology of Language, Vol. 13, 1977, pp. 5-20.

Palmer, Adrian. Communication practice vs. pattern practice. Teaching for communication, 1974.

Petiot, G., et Marchello-Nizia, C. La norme et les grammaires scolaires. Langue française, No 16, 1972, pp. 99-113.

Richards, Jack C. Some social aspects of language learning. Tesol Quarterly, Vol. 6, No 3, 1972, pp. 243-254.

Richterich, R. Langues vivantes. Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1972.

Romian, H. Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Langue française, No 13, 1972.

Rosen, Harold. A social view of language in school. CILT Reports and Papers 10. Londres: CILT, 1974, pp. 17-26.

Roulet, Eddy. Du répertoire verbal de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte. Bulletin CILA, Vol. 23, 1976, pp. 18-29.

Sharpe, J.M. The disadvantaged student trapped behind the verb 'to teach'. College Composition and Communication, Vol. 23, No 3. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1972.

Sheldon, Harry J. Wanted: more effective teaching of oral communication. Language Arts, Vol. 54, No 6, septembre 1977, pp. 665-667.

Shuy, Roger. Social dialects and language learning. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 1964.

___, et Baratz, Joan. Teaching black children to read. Washington: Center for Applied Linguistics, 1969.

Skutnabb-Kangas, Tove. Bilingualism, semilingualism and school achievement. Linguistisch Berichte, Vol. 45, octobre 1976, pp. 55-64.

Snow, C. Mothers' speech to children learning language. Child Development, No 43, 1972, pp. 549-565.

___, Arlman-Rupp, A.; Hassing, Y.; Jobse, J.; Joosten, J.; et Vorster, J. Mothers' speech in 3 social classes. Journal of psycholinguistic research, No 5, 1976, pp. 1-20.

Stourdzé, C. Les niveaux de langue. Le français dans le monde, No 65, mai-juin 1969, pp. 18-21.

Unité et diversité du français contemporain. Recueil d'articles publiés dans Le français dans le monde, No 69, décembre 1969, et dans Le français aujourd'hui, No 8, décembre 1969.

Weil, D. Langage parlé à l'école et dans la famille. Langue française, No 13, 1972.

Wilkinson, Andrew. The foundations of language. Londres: O.U.P., 1971.

Williams, Frederick. Language and poverty. New York: Academic Press, 1970.

Wittwer, J. Réflexions sur l'opposition langue-objet, langue-fonction. Bulletin du groupe d'études de psychologie, Nos 8-12, pp. 536-542. Paris: Université de Paris, 1966.